

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORIA ACADÉMICA
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGIA**

**Factores del contexto educativo que influyen en el desarrollo de la
autoestima de estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger de un
centro educativo privado de San José, en el año 2014**

Carmen Leonhardes Hernández

**Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de
Magíster en Psicopedagogía**

Noviembre, 2014

Agradecimiento

Al Dr. Fernando Gray R., por abrirme las puertas de la institución que dirige y por permitirme realizar este trabajo.

A mis compañeras, quienes con sus palabras de apoyo me motivaron a continuar en este proceso.

A mi profesor y tutor, Steven Abarca, por su guía, acompañamiento constante y comentarios oportunos.

A la lectora, Shirley Patricia Chavarría Calderón por su compromiso a la hora de revisar mi trabajo.

Y, muy especialmente, a mi hija Priscilla, por toda la ayuda brindada en este proyecto.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todas aquellas personas quienes, por un motivo u otro, hay tenido que lidiar con la autoestima de estudiantes adolescentes con el síndrome Asperger o trastorno autista, con su frustración de no encajar en un ambiente educativo y sentirse desplazados y desplazadas en su contexto social.

TRIBUNAL EXAMINADOR

(Nombre) P. Margarita Jiménez (Firma) Margarita Jiménez
Director Sistema de Estudios de Posgrado

(Nombre) Delia Fuentes Mora (Firma) [Firma]
Directora Escuela de Educación

(Nombre) Beatriz Páez Vargas (Firma) [Firma]
Coordinadora Maestría en Psicopedagogía

(Nombre) Steven Abarca Araya (Firma) [Firma]
Director (a) del Trabajo Final de Graduación

(Nombre) Shirley Chavarria Corderón (Firma) [Firma]
Lector (a) Externa

Tabla de contenido

CAPÍTULO I	1
1.1. Introducción	2
1.2. Planteamiento del problema	6
1.3. Justificación	8
1.4. Antecedentes	11
1.5. Objetivo general.....	24
1.5.1. Objetivos específicos	24
1.6. Alcances y limitaciones	25
1.6.1. Alcances	25
a. Limitaciones	25
CAPÍTULO II	1
4. MARCO TEÓRICO	27
a. Definición del síndrome de Asperger y su evolución.....	27
b. Características generales del síndrome de Asperger	29
c. Desarrollo académico de los y las estudiantes adolescentes con SA	30
d. Desarrollo social del estudiante con SA en el ámbito académico ..	32
e. Rol del docente y de estudiantes con SA.....	33
f. Capacidades emocionales de los y las adolescentes con SA y	34
construcción de la autoestima	34
g. Características de los y las estudiantes adolescentes con SA en el	38
nivel cognitivo	38
h. Diferencias entre el autismo y el SA o trastorno autista.....	40
i. Estrategias educativas para implementar en el aula con estudiantes	43
con SA	43

j.	Adolescencia y autoestima	45
k.	Relaciones sociales y autoestima: factores por considerar en la adolescencia con estudiantes con SA	48
l.	Recomendaciones para mantener una autoestima positiva en los y las estudiantes con SA	51
m.	Condiciones educativas para estudiantes con SA	53
CAPÍTULO III		1
5.	CAPÍTULO METODOLÓGICO	58
a.	Paradigma de investigación: naturalista, hermenéutico-interpretativo	58
b.	Enfoque de investigación del proyecto o diseño	59
c.	Tipo de investigación	60
d.	Participantes	62
e.	Categorías de análisis de la investigación	63
f.	Técnicas de recolección de datos	66
g.	Rúbrica de observación	67
h.	Entrevista a docentes	67
i.	Entrevista al estudiante	68
j.	Validación de los instrumentos y prueba de pilotaje	68
k.	Tratamiento y análisis de los datos	73
l.	Entrevista a docentes	77
m.	Entrevista al estudiante	78
n.	Institución educativa y población	80
CAPÍTULO IV		1
6.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	83
a.	Introducción	83

b.	Autoestima de estudiantes con SA	83
c.	Factores que influyen positivamente en la autoestima de estudiantes con SA	93
d.	Factores que influyen negativamente en la autoestima de estudiantes con SA	99
e.	Perspectiva de la autoestima de estudiantes adolescentes con SA	102
CAPÍTULO V.....		1
7.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	106
a.	Conclusiones	106
b.	Recomendaciones	111
c.	Conclusión final	115
REFERENCIAS		117
ANEXOS		102
	Anexo N.º 1 Cuadro comparativo objetivos	123
	Anexo N.º 2. Instrumentos	125
	Anexo N.º 3. Consentimiento informado	128
	Anexo N.º 4. Carta de la lectora.....	130
	Anexo N.º 5. Carta de la filóloga.....	131
	Anexo N.º 6. DECLARACIÓN JURADA.....	132

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en un colegio privado, ubicado en barrio Escalante, San José, Costa Rica. Esta institución cuenta con primaria y secundaria, y fue en el nivel de secundaria en donde se realizó este trabajo.

Entre los objetivos primordiales está el analizar los factores del contexto educativo que afectan positiva y negativamente la autoestima de los estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger (SA, por sus siglas en español) de dicha Institución. De forma indistinta se utilizará en este trabajo la abreviación SA para referirse al síndrome de Asperger.

La investigación es de tipo cualitativa, con una metodología de estudio de casos, dirigida a esta población específica de estudiantes, adolescentes estudiantes con síndrome de Asperger.

Se diseñaron tres instrumentos: una entrevista al docente, una al estudiante y una observación de clase. La entrevista al docente se enfocó en el concepto de autoestima que podían tener los docentes, si ellos la tomaban en cuenta al impartir sus clases y cuáles estrategias utilizaban durante sus lecciones para incrementar la autoestima de estos estudiantes. La entrevista a estudiantes se enfocó en cómo se sienten ellos en el colegio, si les gusta o no asistir y por qué, cómo se sienten con los compañeros, qué entienden por autoestima y cómo describirían ellos cómo es su autoestima –alta o baja– y, finalmente, si los compañeros, las compañeras y docentes podrían contribuir a incrementar la autoestima que tienen. En cuanto a la observación en clase, se consideró incluir tanto aquellos factores del contexto educativo, positivos como negativos, que pudieran influir en la autoestima de los y las estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger.

Como resultado final, se cumplió con todos los objetivos planteados en este proyecto y se obtuvo una panorámica muy clara del trabajo que se desarrolla en ese lugar, de las políticas institucionales más relevantes, así como del trato de los docentes hacia esta población de estudiantes con SA, y cómo

todos esos factores benefician enormemente la autoestima positiva de estos estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger.

El trabajo realizado evidencia que las políticas institucionales favorecen enormemente la autoestima del estudiantado adolescente con síndrome de Asperger, así como a la población estudiantil en general. El ambiente educativo no genera malestar alguno que ponga en riesgo emociones negativas hacia él o la estudiante con SA y, con ello, perjudique su imagen de autoestima.

En el nivel educativo, se debe trabajar más las habilidades de aprendizaje no adquiridas que presenta esta población de estudiantes; un docente no debe limitarse a brindar el material de clase solamente, también debe enseñarle al estudiante a asumir un rol más participativo y con responsabilidad de procesar la información brindada y analizarla con el fin de construir procesos de aprendizajes significativos, los cuales puedan impactar en forma relevante y asertiva en su aprendizaje.

CAPÍTULO I

1.1. Introducción

El presente trabajo explora aquellos factores del contexto educativo que influyen positiva o negativamente en el desarrollo de la autoestima de estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger.

Según Belichón, Hernández, & Sotillo (2009), el síndrome de Asperger (en adelante SA, por sus siglas en español) es un trastorno del espectro autista que implica la alteración cualitativa del desarrollo social y comunicativo.

En general, la mayoría de las investigaciones relacionadas sobre el SA, se enfocan en el periodo de la niñez y las dificultades de socialización que niños o niñas puedan llegar a tener. Otro gran porcentaje se orientan en las posibles causas y las características más sobresalientes del síndrome y, una minoría, desarrollan la relación del SA con la etapa del desarrollo de la adolescencia y de la adultez; sin embargo, pocos estudios se han encontrado en relación con este síndrome y la autoestima solamente. Se debe destacar que la mayoría de las investigaciones han sido desarrolladas en países como España, Argentina, México y los Estados Unidos de Norteamérica.

No se ha encontrado propiamente información desarrollada en Costa Rica acerca del tema en cuestión: *los factores del contexto educativo que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes adolescentes con SA*, por lo cual, la presente investigación pretende convertirse en una base para el inicio de futuras investigaciones en el campo de la psicopedagogía.

En relación con el SA, Costa Rica cuenta con una asociación destinada a difundir este tema y a brindar información a las familias y a las personas quienes así lo requieran. El nombre de la asociación es Asocofas (Asociación Costarricense de Familias con el síndrome de Asperger). No obstante lo anterior, el camino en cuanto a la difusión de la información y las características

de este síndrome, entre muchos otros aspectos, es largo y aún queda mucho trabajo por hacer en favor de una minoría que así lo requiere.

"No necesariamente todo aquello que sobresalga de lo establecido, y por lo tanto considerado "anormal", debe significar que es inferior o menos valioso".

Hans Asperger (1938).

El siguiente texto es un segmento del discurso Inaugural del II Congreso Internacional síndrome de Asperger, Sevilla 2009:

El rechazo social que reciben las personas con síndrome de Asperger por ser raras, diferentes, les lleva a situaciones de aislamiento y soledad, y demasiadas veces a una realidad discriminatoria y de acoso... especialmente en los entornos escolares.

Esta situación de aislamiento en la que también nos encontramos las familias de los afectados, tiene que ver con la incomprensión de la sociedad y con el desconocimiento de la existencia de ese trastorno, por otra parte, difícil de comprender... incluso... para nosotros mismos, padres, madres y familiares.

Las personas con síndrome de Asperger, viven, sin quererlo, en la soledad de su propio mundo, dentro de otro que les aparta y rechaza. Sufren la incomprensión más cruel, y, muchos se ven sumidos en cuadros depresivos y muy severos por la dificultad que tienen de entender el entorno social en que todos nos movemos.

Hablamos de personas que no entienden de las bromas, ni los dobles sentidos, no saben mentir, y a las que les cuesta enormemente organizar su día a día y sus proyectos de futuro, personas que pese a tener en algunos grandes capacidades, no saben cómo hacer uso de ellas de una forma pragmática y que les garantice su subsistencia más allá de la pérdida de su única red social: la familia. (párr. 9).

1.2. Planteamiento del problema

El estudiantado con síndrome de Asperger, o como se conoce hoy día, trastorno autista, están en las aulas, expuestos y expuestas a todo lo que sucede en la convivencia académica. Por sus características, la mayoría de las veces, estos y estas estudiantes no son comprendidos o comprendidas, se les dificulta la interacción con sus congéneres, lo que provoca, muchas veces, el aislamiento social y el rechazo de sus compañeros y compañeras.

Por lo general, el rechazo social viene acompañado de burlas, de agresión verbal y, muchas veces, hasta de agresión física, lo cual afecta la parte emocional y la autoestima de estos y estas estudiantes lo que provoca, a su vez, una reacción inmediata de no querer asistir a la institución educativa y un rechazo al aprendizaje y al estudio en sí, aunado a un sentimiento de no pertenencia a la institución en la cual este grupo de estudiantes estudian.

Por su parte, Sierra (2010) detalla que las habilidades sociales son muy valoradas en la adolescencia y el o la estudiante con síndrome de Asperger se da cuenta de que es diferente de los demás, y que tiene dificultades para establecer relaciones normales.

Por lo tanto, hay que enseñarles cuáles y dónde aplicar ciertas habilidades sociales. En general, esta población de estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger (SA) o trastorno autista reconocen el rechazo de los demás y que no forman parte de un grupo; son conscientes de su aislamiento social y, por eso, hay que darles pautas precisas en el manejo social, en las normas que lleva entablar una conversación, mantenerla y saber terminarla.

Debido a lo anterior, hay que valorar aquellos factores educativos que puedan afectar, negativa o positivamente, la autoestima de los y las estudiantes con síndrome de Asperger y, además, cómo esos factores pueden contribuir a mejorar o a desmejorar la calidad de vida de estas personas y cómo pueden fortalecer su autoestima y optimar el proceso mismo de aprendizaje.

Por lo anterior, se debe promover estudiantes con sentido de pertenencia a una institución, renovando las estrategias de trabajo cooperativo entre las y los educandos y crear conocimiento de las posibles diferencias que estos y estas personas puedan presentar al interactuar con los demás.

Por ejemplo, el entrenamiento de estrategias sociales es el método también sugerido por Hully & Lamar (2006) para brindar soporte en la enseñanza de adolescentes con el síndrome de Asperger, como actuar y responder para promocionar más apropiadas interacciones sociales tanto en la clase como en sitios fuera de ella.

El docente es un facilitador de conocimiento, no solo de su materia sino de todos los procesos educativos en los cuales los y las estudiantes se ven involucrados e involucradas. Por eso, el conocer cuáles factores del contexto educativo influyen positiva o negativamente en esta población de estudiantes con trastorno autista, en relación con su autoestima, es un aporte significativo al campo de la psicopedagogía, en la medida en que esa información mejore y facilite el proceso de aprendizaje; por ejemplo, realizando o adaptando los cambios necesarios en la metodología y en el currículo de acuerdo con las necesidades educativas de estos y estas estudiantes.

No se puede hablar de inclusión educativa ni de derechos humanos, cuando, ante lo que parece *diferente*, la primera salida sea la exclusión y la incompreensión. Hay una responsabilidad social de promover una educación inclusiva desde los primeros niveles hasta el nivel universitario, considerando las demandas que cada uno de esos cambios exige a los y las estudiantes.

Por ejemplo, López (2008) hace referencia a los cambios que son sometidos los estudiantes con el SA en la educación secundaria al decir que:

La entrada en la Educación Secundaria Obligatoria supone para cualquier alumno una serie de cambios significativos, por una parte, la entrada en una nueva etapa de su ciclo vital, la adolescencia, y por otra parte, el tránsito de la Educación

Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria con el consecuente cambio de Centro, la mayoría de las ocasiones. De tal forma que los cambios biológicos y las transformaciones sociales características de la adolescencia pueden dar lugar a conflictos significativos en el joven con SA, aumentando considerablemente la necesidad de apoyo profesional y familiar. (Apartado 4.3, párr.1).

Algunas veces, esos cambios en el nivel educativo son tan exigentes o tan intensos para estos o estas estudiantes con síndrome de Asperger que, muchas veces, esta situación les agobia al punto de sentir que no encajan en ese lugar de estudio y empiezan a darse situaciones de aislamiento e, incluso, hasta síntomas de algo mayor como una posible depresión, la cual, si no es diagnosticada a tiempo, podría causar que estas personas atenten contra su salud e integridad física.

1.3. Justificación

La justificación para desarrollar este trabajo parte del rechazo y la discriminación que sufren las personas con síndrome de Asperger o trastorno autista desde edades muy tempranas. Ese rechazo y discriminación podrían, no solo afectar la autoestima de esas personas durante su vida estudiantil, sino afectarla en otros ámbitos de la vida personal.

En Costa Rica, en el periódico *La Nación*, se publicó un artículo, el cual, según Cordero (2008) se hace mención a la falta de habilidades sociales de los niños con SA y su dificultad de enfrentar el entorno social, especialmente al incursionar en una institución educativa.

Cordero (2008) destaca este hecho porque, a un niño de ocho años de edad y diagnosticado con el síndrome de Asperger, fue agredido en la institución a la cual asistía, situación comprobada incluso por medio de un video y, ante

este hecho, la institución, al enterarse de lo ocurrido, le solicita a los padres que se lleven al niño a otro lugar. (*Un cambio*, párr. 3)

Esto genera un llamado de atención social, ya que Costa Rica es un país que, además de contar con la Ley 7600, la cual protege y brinda derechos a las personas con alguna discapacidad, también cuenta con un *Código de la Niñez y de la Adolescencia* que pretende resguardar los derechos de las personas menores de edad.

El solicitarles a un padre y a una madre de familia que se lleve a su propio hijo a otra institución, en lugar de incorporarlo y apoyarlo en el sistema educativo existente, produce agresión emocional, frustración y discriminación a todas y a todos los involucrados en el escenario.

Obviamente, una institución como está no tiene principios de inclusión y protección a los derechos de los menores, ni tampoco busca mejorar la educación integral e igualitaria de las personas.

Si en niveles de preescolar o de escuela se presentan situaciones como la descrita, en donde los padres y las madres de familia están más pendientes y al cuidado de sus hijos e hijas, cómo serán las vivencias en el ámbito de colegio, en donde los y las estudiantes están más expuestos a interactuar con otros, en donde están más solos en su proceso de transición de la niñez a la pre adolescencia y adolescencia, en donde la autoestima es más vulnerable a ser quebrantada debido a los grandes cambios físicos, emocionales y sociales de esa etapa de vida, aunado a la exigencia de interacción social propia de esa etapa.

Para los autores DeRosier, Swick, Davis, MCMillen & MATthews, (2011) los niños con un alto grado de trastornos de autismo y SA evidencian grandes problemas en el área social con sus compañeros de clase desde etapas iniciales, como la preescolar y estos problemas llegan a ser más notorios a lo largo del tiempo, así como, las típicas interacciones sociales llegan a ser más complejas a la hora de establecerlas.

Por lo tanto, se considera importante ahondar en aquellos factores educativos que puedan afectar positiva o negativamente la autoestima de los y las estudiantes con síndrome de Asperger, en especial, si es posible, comparar cómo esos y esas estudiantes perciben la autoestima y qué podrían hacer las demás personas que los y las rodean para incrementarla.

Mejorar la autoestima de un estudiante no es fácil, se requiere de un análisis y de un compromiso serio y enfocado por parte del personal docente, de mejorar, de cambiar, o de proyectar, de forma particular, cualquier metodología o simplemente cualquier estrategia o modificación al currículo que le permita al estudiante sentirse bien y crear una imagen positiva de él o de ella misma.

Sin embargo, el ámbito de la educación es complejo y requiere de muchos especialistas para lograr llevar a cabo proyectos y obtener buenos resultados. En esa labor educativa, el profesional en psicopedagogía es un punto central. En este sentido, Coll (1996) indica que el trabajo del psicopedagogo o psicopedagoga está estrechamente vinculado con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos.

La definición que da este autor es la base para promover una investigación como la presente, en donde el profesional en psicopedagogía pueda evaluar, analizar, asesorar y reorganizar cualquier proceso educativo en beneficio de la autoestima de los y las estudiantes con síndrome de Asperger (SA). Además, ser un o una profesional en psicopedagogía implica cooperar con otros profesionales, de disciplinas como Educación y Orientación, para hacer un trabajo en equipo y orientar a los y las profesionales en procesos de educación que faciliten el aprendizaje significativo de esta población estudiantil.

El y la profesional en psicopedagogía es una persona que asesora y conoce acerca de las teorías de aprendizaje, métodos de aprendizaje y diferentes estilos de aprendizaje y, con este trabajo, se espera brindar ese tipo de asesoría en todo aquello que haya que modificar, cambiar o reestructurar en

beneficio de mejorar o mantener una buena autoestima en los y las estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger (SA).

La perspectiva de un profesional en psicopedagogía, en un trabajo como este, es la de innovar en cambios, en promover la creatividad y en propiciar una imagen sana y positiva en esta población de estudiantes con síndrome de Asperger, para que esta se mantenga y se transmita, no solo en el colegio sino, también, en los hogares de estos y estas estudiantes.

1.4. Antecedentes

En un estudio realizado por Tine & Lucariello (2012), "Unique Theory of Mind Differentiation in Children with Autism and Asperger Syndrome", se estableció, como objetivo, determinar si las habilidades de la Teoría de la Mente, de los niños y de las niñas con autismo y el síndrome de Asperger, se diferencian en relación con la Teoría de la Mente Intrapersonal y la Teoría de la Mente Social. Los resultados permitieron entender mejor las habilidades cognitivas asociadas al autismo y al SA.

En relación con la población, se utilizaron dos grupos de estudio: 39 niños con autismo y 34 niños con el SA, para un total de 73 participantes de doce escuelas de Nueva Inglaterra. Con autismo había 33 niños y 6 niñas, y con el SA, 32 niños y 2 niñas. Los diagnósticos de los niños y de las niñas fueron elaborados por psicólogos clínicos y psiquiatras, y los números reflejan el hecho de que estos trastornos se dan más en niños que en niñas.

La Teoría de la Mente hace referencia a los estados mentales de la persona y de los demás para comprender y predecir comportamientos.

Los resultados han sugerido que los individuos con autismo tienen una inhabilidad específica para razonar acerca de los estados mentales de otros. Por otra parte, esta pequeña investigación ha probado que la Teoría de las

Habilidades de la Mente con los niños con el síndrome de Asperger, dejan aparte las habilidades sociales e intrapersonales de la Teoría de la Mente.

El objetivo del estudio citado se proyectó en tres sentidos. El primero fue determinar si la Teoría de la Mente diferencia entre la Teoría Social e Intrapersonal de la Teoría de la Mente en niños con autismo y con el síndrome de Asperger. El segundo objetivo fue determinar si los niños y las niñas con autismo y con el SA demuestran mayores deficiencias en la Teoría de la Mente Social que la Teoría de la Mente Intrapersonal. El tercer objetivo fue determinar si la Teoría de la Mente hace diferencia entre aquellos niños y niñas con autismo y aquellos y aquellas con el síndrome de Asperger.

Hay una hipótesis fuerte que compara a niños y niñas con autismo con los niños y niñas que tienen el SA, la cual dice que los primeros demuestran una mayor deficiencia en la Teoría de la Mente Social con respecto a los segundos.

Tine & Lucariello (2012) demostraron que la Teoría de la Mente hace diferencia. La Teoría de la Mente es una habilidad cognitiva integrada, que brinda apoyo para diferenciar y explicar las ventajas que esta ofrece. En este estudio, los dos grupos de niños y niñas demostraron que el funcionamiento intrapersonal de la Teoría de la Mente fue más fuerte que el desempeño de la Teoría de la Mente Social.

El estudio resalta que el lenguaje está altamente correlacionado por el desempeño de la Teoría de la Mente. Este resultado es consistente con la gran cantidad de literatura documentada y con la relación entre la Teoría de la Mente y el desarrollo típico del lenguaje en los niños con autismo y con el SA.

En esta publicación, Tine & Lucariello (2012), dicen que la información obtenida se refiere a las diferencias halladas en cuanto a las habilidades de la Teoría de la Mente. Es posible que las actividades de la Teoría de la Mente Social e Intrapersonal puedan variar en sus resultados en contraposición del uso de la memoria y cómo el uso de esta pueda alterar los resultados de una prueba.

Los hallazgos en este estudio diferencian la Teoría de la Mente Social e Interpersonal y las presentan como implicaciones clínicas importantes. Este estudio contribuye a la evidencia demostrada de que la Teoría de la Mente no es una habilidad cognitiva sola, más bien es una habilidad cognitiva integrada que tiene como objetivo el razonamiento.

El estudio de estos autores brinda evidencia importante en cuanto a la Teoría de la Mente y la dificultad que tienen las personas con trastorno autista para comprender los estados mentales de otros y otras e interpretar las habilidades sociales del momento, las cuales son significativas a la hora de interactuar con los demás y encajar socialmente en un tiempo determinado.

Es necesario leer o interpretar adecuadamente lo que otros y otras expresan para ser admitido o admitida en un grupo y para crear los lazos sociales necesarios con las demás personas. Desde este punto de vista, este hecho es fundamental para formar parte de un círculo social y no exponerse al rechazo, afectando los sentimientos o la autoestima de las personas con trastorno autista.

Autores como DeRosier, Swick, Davis, MCMillen & MATthews (2011), en su artículo, "The Efficacy of a Social Skills Group Intervention for Improving Social Behaviors in Children with High Functioning Autism Spectrum Disorders", proponen, como objetivo central, probar la eficacia de nuevas intervenciones sociales para, así, mejorar las conductas sociales en los niños y en las niñas con un alto grado de espectro autista.

Los niños y las niñas con autismo o con el síndrome de Asperger (SA), quienes muestran un alto grado de esos trastornos, generalmente son niños y niñas en donde sus habilidades cognitivas están en el promedio, aunque sus deficiencias sociales son un poco marcadas en comparación a sus habilidades cognitivas. De hecho, la falta de habilidad social o discapacidad social es muy marcada en comparación con las habilidades cognitivas, según el estudio.

DeRosier *et al.* (2011) puntualizan que los problemas sociales son, generalmente, perdurables y pueden ser difíciles de cambiar en personas con alto grado de estos trastornos. Según los autores citados anteriormente, los desafíos sociales incluyen: iniciar, negociar y mantener una interacción social, usando e interpretando la conducta verbal y no verbal en la comunicación; cognición social (comprender las emociones y pensamientos de otras personas; empatía y compartir las experiencias afectivas).

Las relaciones sociales con compañeros y compañeras son impactadas desde su mismo inicio por la deficiencia de habilidades sociales, así como otras características presentes en aquellas personas con un alto grado de estos trastornos. A pesar del deseo de establecer relaciones sociales, muchos niños y niñas con esas características experimentan soledad y aislamiento.

Además, DeRosier *et al.* (2011) agregan que estudios recientes han analizado resultados de padres y madres de familia, en conjunto con el resultado de estudios de sus hijos o hijas, en donde los padres y madres informan un alto grado de satisfacción en relación con la existencia de programas de desarrollo de habilidades sociales. Apoyando y reforzando cambios positivos, se mejora la comunicación y se modelan actitudes positivas hacia los tratamientos, así como el involucramiento de los progenitores, el cual puede, significativamente, mejorar la eficacia de estos.

Esta publicación plantea la importancia y el impacto que las relaciones sociales tienen sobre las personas con trastorno autista desde un inicio. Y destaca, además, el deseo que estas personas tienen de establecer relaciones sociales, aspecto que es fundamental, porque hace una gran diferencia entre lo que se llama *autistas de alto funcionamiento* y lo que se ha conocido, por casi dos décadas, como *síndrome de Asperger*, dos términos que, a veces, se asocian como lo mismo.

Las personas con síndrome de Asperger o trastorno autista reconocen que les gustaría socializar, pertenecer a un grupo, ser parte de este, pero no

saben cómo integrarse. A los llamados *autistas de alto funcionamiento* no les interesa ser parte de ningún grupo social y esta diferencia es significativa para esta investigación, dado que, parte de mantener una autoestima alta, es mantener relaciones adecuadas en aquellos círculos sociales en los cuales estas personas, con trastorno autista, se desempeñan.

Por otra parte, Hully & Lamar (2006), en el estudio "Asperger Syndrome in Adolescent Females. A Review of Assessment Approaches and Intervention Strategies for Educational Practitioners", que llevaron a cabo, se enfocaron en algunos asuntos relacionados con adolescentes femeninas diagnosticadas con el síndrome de Asperger, con el objetivo de informar a consejeros y a personal relacionado en el campo de la Educación sobre los avances recientes en la investigación del SA.

Para los y las educadores, así como otro personal relacionado que trabaje en el área de la Educación, existen retos significativos asociados con la integración exitosa de los individuos con SA o con trastorno autista en el ambiente regular de contextos de escuela.

Lo ideal es que una persona diagnosticada con el SA sea ubicada en un grupo pequeño, de ser posible con una estructura y una atención individualizadas. Sin embargo, a muchos individuos con el SA se les matricula en escuelas con muchos estudiantes y con la limitante de un apoyo de personal no adecuado.

Como resultado, el personal podría gastar tiempo, dinero y esfuerzos, re-direccionado e interviniendo en crisis en forma individual, con lo que llegan a un compromiso limitado en cuanto al apoyo particular o de grupo en relación con las habilidades de aprendizaje y en la adquisición de habilidades sociales que estas personas requieren.

Este proyecto de investigación mostrado por esos autores, atenta en validar el criterio del diagnóstico del SA, para brindar un perfil de la población infantil y juvenil con esta condición. El perfil presentado con individuos con SA

sugiere que infantes y jóvenes con este trastorno tienen un coeficiente intelectual muy similar a la población en general; una pequeña diferencia significativa entre las habilidades del lenguaje oral y escrito (en contraste con las verbalizaciones); problemas en inferir comprensión; dificultades en reconocer la expresión emocional por parte de sus progenitores y personal docente; atribuciones de una impotencia de aprendizaje y ciertos problemas sensoriales similares a aquellos que, cognitivamente, funcionan en un nivel mucho más bajo.

Aunque la investigación reciente acerca de la clasificación del síndrome de Asperger es exploratoria e inconclusa, existen otras preocupaciones en el campo de la Educación y la Psicología acerca del diagnóstico y las prácticas. Hully & Lamar (2006) señalan prácticas sugeridas para el diagnóstico clínico del SA; además, recomiendan una valoración individual de ese trastorno, que debería indicar el diagnóstico, la organización de servicios específicos, la medición eficaz de la intervención y proporcionar una información de pronóstico.

Hully & Lamar (2006) también sugieren una valoración en términos del intelecto, comunicación, presentación conductual, así como evaluar un ajuste de funcionamiento en todas las áreas referidas al desarrollo del nivel del individuo, las cuales podrían incluir el desarrollo del nivel del juego o de actividades recreativas, por ejemplo.

Un gran esfuerzo en la investigación se ha dado en el conocimiento del síndrome de Asperger en niños, niñas y jóvenes adolescentes. Sin embargo, una atención muy limitada se ha dado a la identificación de este síndrome en cuanto a las diferencias de género en el diagnóstico y en el tratamiento. La mayoría de los estudios cita y reporta muestras de ejemplos de hombres y mujeres en ratios de 4:1 o menos. (P. 131).

Hully & Lamar (2006) mencionan que, en el caso de las jovencitas y mujeres con el síndrome de Asperger, ellas están en un alto riesgo de padecer depresión y de otras situaciones psiquiátricas, por lo tanto, se les debería ofrecer

un gran apoyo educativo y social en donde esta población pueda participar en la toma de decisiones. (pp. 131-132).

El aporte valioso de este artículo, en cuanto a esta investigación, es en el ambiente educativo, el cual se sugiere que esté conformado por grupos pequeños y, en la medida de lo posible, con una atención individualizada.

Al realizar el presente trabajo, la autora de esta investigación se encuentra que la institución cuenta con grupos pequeños: en décimo solo hay dos grupos y, en undécimo, solo hay uno. Eso crea un sentimiento de unidad entre toda la población de estudiantes, porque todos y todas se conocen; además, la planta física es pequeña, lo que evita la formación de grupos de estudiantes unos alejados o aislados de otros en diferentes espacios físicos. Esta es una de las recomendaciones que se brinda al final del trabajo, incluir estos estudiantes con síndrome de Asperger en grupos pequeños.

Otra contribución por destacar de esa investigación es que el trastorno autista se da, en su mayoría, en niños, más que en niñas. De todos los estudiantes que tienen esta condición para realizar este trabajo, solo una era una mujer, el resto son hombres.

En una ponencia presentada en el Tercer Congreso Mundial de Autismo, "El adolescente con Asperger debe comprender su condición", Hahn (2010), mencionado por Álvarez (2010), presentó una propuesta titulada "Programa de autoestima para jóvenes con síndrome de Asperger" (SA), la cual establece una clasificación de acuerdo con la autoestima de esta población en tres modelos:

- El primero es una persona con autoestima baja que se aísla y es considerada una *nerd* por sus compañeros de escuela.
- El segundo tiene una autoestima muy baja con depresión en proceso.
- El tercero tiene una autoestima promedio baja y es un sujeto que resiste todo, pero que está en riesgo de fracaso porque, en la parte escolar, no tiene rendimiento. (párr. 3).

Hahn (2010), mencionado por Álvarez (2010), agrega que existe una correspondencia entre las áreas sociales, social y escolar, porque son las más fuertes y en las que más anhela estar un joven con Asperger: es con las que más quiere identificarse. Y, plantea, además, un dato inquietante al decir que esta población de jóvenes es vulnerable para ser agredidos o agredidas, además de las demandas a las cuales son sometidos y sometidas por sus progenitores.

Asimismo, Hahn (2010) –mencionado por Álvarez (2010) – confirma que existe una falta de acompañamiento, que genera un proceso de depresión en los muchachos y muchachas por no cumplir con las expectativas de los progenitores y eso es un peso enorme para un joven Asperger; por consiguiente, Hahn (2010, párr. 8) señala que:

Se les puede apoyar desde la comprensión de su condición y un análisis de sus fortalezas y debilidades, "estas son muy importantes para que él reconozca cuáles son sus posibilidades y cómo él puede auto ayudarse, el trabajo proviene de él, cuando existe una baja autoestima nosotros debemos convencerlo de que sí puede". Es ahí donde los apoyos familiares y escolares deben implementarse para que recupere la autoestima que él ha ido perdiendo. (Sección: El joven con Asperger debe comprender su condición, párr. 1).

Para la autora de esta investigación la adolescencia es un período de grandes cambios físicos y hormonales, así como una etapa de mayor demanda y de mayor interacción social en los grupos de adolescentes. Si esta población con síndrome de Asperger no se integra a los grupos formados en los centros educativos, se puede exponer al rechazo o, incluso, a la agresión. Por esto, debe dársele acompañamiento familiar y apoyo por parte del centro educativo para que estos y estas jóvenes se puedan integrar al estudiantado en general y evitar que puedan ser agredidos o agredidas al no poder ser parte de los grupos sociales.

La investigación presentada en este congreso, contribuye con información valiosa en el sentido de cómo la autoestima es clasificada en tres modelos diferentes y cómo los y las jóvenes con trastorno autista desean mantener una relación en áreas como la social y escolar y que, al no obtener esa relación, su autoestima podría verse lesionada al ser agredidos por otros compañeros y compañeras, y que algunos y algunas podrían, incluso, desarrollar procesos depresivos, los cuales obviamente afectarían la autoestima. Esos procesos depresivos también podrían surgir en esta población de jóvenes al ver que no pueden llenar las expectativas que los progenitores tienen de sus hijos e hijas.

Un buen ejemplo de lo anterior lo presenta López (2008) en su artículo, "Intervención educativa con un alumno con síndrome de Asperger. Atención a la diversidad. Secundaria", al mencionar el caso de Pablo (nombre ficticio): un niño de 13 años de edad quien fue diagnosticado con síndrome de Asperger a los 6 años, en un Centro de Salud Mental Infanto-juvenil. Pablo se esfuerza por ser sociable e introducirse en su grupo de iguales; sin embargo, sus intentos de acercamiento con compañeros y compañeras tropieza con la negativa de ellos debido a su *torpeza social*.

Con frecuencia, Pablo intenta participar en los juegos de sus compañeros y compañeras pero, debido a su dificultad para comprender bromas, juegos violentos, entre otros, se comporta de forma antisocial (insultando a compañeros para provocar risas, provocando juegos violentos sin la aceptación de sus compañeros o compañeras).

Su lenguaje es muy artificial y no va acompañado de lenguaje gestual; cuando habla desvía la vista de su oyente; aprende las actividades y las realiza siguiendo siempre los mismos pasos de forma rutinaria.

Los objetivos de la intervención con Pablo eran: facilitar estrategias de interacción con sus compañeros y compañeras, proporcionar estrategias para afrontar conflictos, fomentar la emisión y la comprensión de algunas emociones, disminuir el número de comportamientos disruptivos en el aula, trabajar su

organización personal y facilitar su capacidad para entender el discurso humorístico.

En cuanto a la metodología, se trabajó con Pablo una vez a la semana en el Departamento de Orientación, siguiendo los objetivos y sus respectivos contenidos, en especial usando tarjetas con dibujos y los pasos por seguir dependiendo de la situación. En cuanto a los resultados fueron muy satisfactorios, ya que Pablo ha logrado alcanzar muchos de los objetivos; sin embargo, la parte de comprender bromas y chistes aún es algo complicado de entender para él.

Esta investigación contribuye con elementos importantes porque describe el proceso por el cual muchas personas con trastorno autista pasan cuando tratan de integrarse a un medio social y no lo logran. Ese sentimiento de fracaso, y algunas veces de rechazo, afecta la autoestima, pudiendo crear barreras negativas para convertir el rechazo como arma por utilizar. Dicha situación es descrita en los resultados de este trabajo de investigación, en donde uno de los participantes prefiere rechazar primero, para no ser rechazado por los demás compañeros y compañeras.

En otro sentido, Sintés, Arranz, Ramírez, Rueda & San (2011) en su artículo, "Síndrome de Asperger. ¿Un trastorno del desarrollo diagnosticable en la edad adulta? presenta un caso clínico de un paciente que se diagnostica en la edad adulta – a la edad de los 23 años –. El interés, en este caso, radica en que el síndrome de Asperger, generalmente, es un trastorno que se diagnostica durante la etapa escolar o colegial. No obstante, lo importante de rescatar, a la edad de este joven adulto, son las características que presentaba en la época de la adolescencia.

Sintés *et al.* (2011) agregan que este joven, en la adolescencia, tuvo muchas dificultades para la integración en su grupo de iguales. Por ejemplo, se mostraba retraído, prácticamente mutista y siempre focalizado en intereses muy restrictivos. Algunas veces demostraba interés por la lectura y por el dibujo.

En su etapa colegial, este joven adulto indica que su único problema era que le costaba relacionarse con los demás personas, sumado a su falta de sueño, lo cual se veía reflejado en su aspecto físico; favoreciendo comentarios negativos y burlas acerca de él.

Este joven adulto fue diagnosticado por extrema timidez y aislamiento social. Sintet *et al.* (2011) menciona que no existió ninguna estrategia que pudiera descubrir y alertar sobre la condición que tenía, agregado a la percepción errónea de sus congéneres, llamándolo egoísta y selectivo en cuanto a sus escasas relaciones de amistad. Eso le produjo más aislamiento social en esa época de colegio, lo que dio como resultado que le administraran fármacos de tipo antipsicóticos y neurolépticos atípicos para ayudarlo.

Este estudio es importante porque menciona que algunos estudiantes son diagnosticados tarde, en la etapa colegial, sufriendo desde la etapa escolar situaciones que se hubieran evitado si se hubiera descubierto a tiempo la condición que presentan y, con ello, la afectación de la autoestima.

Con este trabajo se espera aportar información en un ambiente costarricense acerca de aquellos factores educativos que puedan afectar, positiva o negativamente, la autoestima de estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger y, con ello, ofrecer un conocimiento de este tema al área de la psicopedagogía, para valorar estos aspectos y, así, en un futuro, ayudar a esta población de alumnos a incrementar su autoestima. Además, se pretende brindar información, desde la perspectiva de los adolescentes estudiantes con síndrome de Asperger, acerca de cuáles elementos, en el contexto educativo, podrían contribuir a incrementar su autoestima.

Para la autora de esta investigación, los adolescentes son más propensos a dejar las aulas, sin importar los ruegos de padres y madres de familia por continuar estudiando. De hecho, la población de adolescentes estudiantes con síndrome de Asperger se encuentra, por sus características, en una posición muy frágil con respecto a los y las adolescentes estudiantes sin esta condición,

no solo están expuestos a dejar las aulas, sino también a sufrir agresiones o *bullying* o estados de ansiedad o depresión, todo esto muy estrechamente relacionado a la autoestima.

No obstante, aun estando en instituciones educativas con condiciones para estudiantes con necesidades educativas especiales, los estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger pueden no sentirse adaptados a ese ambiente.

Granizo, Naylor & Del Barrio (2006) en su artículo, "Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos", puntualizan al decir que adolescentes con esta condición no pueden cumplir con ciertas expectativas sociales que compañeros y compañeras esperan, así como expectativas que los docentes tienen de estos alumnos y alumnas, quienes suponen que a nivel de adolescencia deberían interactuar con los y las compañeras, participar en diferentes actividades sociales y desempeñarse adecuadamente en las diferentes materias que cursan. (P. 283).

A medida que esta población de estudiantes crece, se van haciendo más conscientes de que son diferentes y no encajan con otras personas. En muchos casos, esta situación les produce ansiedad por no saber cómo solucionar el problema. (P. 283).

Con este trabajo se espera contribuir con información valiosa en el área educativa, la cual ayude a mejorar la calidad de vida de esta población y reorientar, si así fuera necesario, algunas normas en el ambiente escolar, las cuales pudieran perjudicar a estas personas.

Granizo, Naylor & Del Barrio (2006) agregan que cualquiera que muestre algún punto de vulnerabilidad y no tenga el apoyo de un grupo puede convertirse en víctima. (P.282). Lo que estos autores puntualizan es la posibilidad de riesgo para ser maltratados por las características de su condición de trastorno

autista, y esa posibilidad de convertirse en víctimas de bullying afectaría la autoestima de estas personas.

Por eso el mayor objetivo de este estudio es investigar las relaciones sociales de los alumnos con SA en secundaria. Saber si son objeto de maltrato y en caso de serlo cómo y qué impacto tiene en ellos.

Entre los participantes son seis díadas de madre-hijo, todos los estudiantes varones son diagnosticados con SA, todos asisten a escuela pública de Sheffield, Inglaterra, y son de clase media. Las edades oscilan entre los 15 y 17 años.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las percepciones de las madres y de sus hijos acerca de las dificultades que estos individuos tienen pueden ser diferentes. Como media, las madres consideran que sus hijos tienen dificultades. Los adolescentes por su parte, como media, sólo parecen reconocer una tendencia problemática en hiperactividad y en problemas con los iguales.

En realidad, los alumnos con SA son víctimas de maltrato y esto puede afectar a su inclusión en las escuelas ordinarias. Se debe favorecer un proceso de inclusión donde se identifiquen y modifiquen aspectos ambientales que favorezcan la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en la condición que tienen, Granizo, Naylor & Del Barrio (2006), (P. 288).

El aporte del contenido de este estudio es importante para la investigación porque hace hincapié en la importancia de cambios en los sistemas de educación pública para favorecer a esta población estudiantil con SA, los cuales encuentran una mayor oportunidad de continuar sus estudios en instituciones privadas. Uno de los participantes tuvo que pasarse de varios públicos hasta que encontré uno privado en el que pudo estabilizarse debido a las agresiones que sufría en esas instituciones públicas donde nunca obtuvo ningún tipo de ayuda.

1.5. Objetivo general

- Analizar los factores del contexto educativo que inciden positiva y negativamente en el desarrollo de la autoestima de estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger de un centro educativo privado de San José, en el año 2014.

1.5.1. Objetivos específicos

1. Determinar cómo es la autoestima en estudiantes quienes tienen SA y que se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014.
2. Identificar los factores que influyen positivamente en la autoestima de estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014.
3. Identificar los factores que influyen negativamente en la autoestima de estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014.
4. Identificar, desde la perspectiva de estudiantes adolescentes con SA, quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014, los elementos que podrían contribuir a incrementar su autoestima.

1.6. Alcances y limitaciones

1.6.1. Alcances

1. Diferenciar cuáles factores del contexto educativo influyen positiva y negativamente en la autoestima del estudiante adolescente con síndrome de Asperger y, con ello, planear estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de vida de estas personas.
2. Contribuir con información valiosa que permita, a especialistas en psicopedagogía, tener los insumos necesarios para conocer la realidad educativa de estudiantes que se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014 y, de acuerdo con esta realidad, plantear intervenciones que permitan mejorar la autoestima de dichos estudiantes.
3. Aportar insumos valiosos desde la perspectiva del o la estudiante con síndrome de Asperger para saber cómo otras personas del ambiente educativo ayudarían a incrementar la autoestima de la población que se encuentra matriculada en un centro educativo privado de San José, en el año 2014 y que cuenta con esta condición.

a. Limitaciones

El estudio se enfocó en los factores que afectan positiva y negativamente en la autoestima de estudiantes adolescentes de un centro educativo privado específico, por lo que los resultados y los hallazgos no pueden generalizarse a otras poblaciones; sin embargo, pueden servir de insumo para realizar investigaciones en otros centros educativos y contextos.

CAPÍTULO II

4. MARCO TEÓRICO

a. Definición del síndrome de Asperger y su evolución

Una definición acerca del síndrome de Asperger (SA, por sus siglas en español) presentada por Belichón, Hernández, & Sotillo (2009), la cual señala que el SA es un trastorno del espectro autista que implica la alteración cualitativa del desarrollo social y comunicativo, e intereses y conductas restringidas y estereotipadas, en personas con relativas buenas capacidades (es decir, sin retraso mental o del lenguaje graves). (P. I).

Este autor hace mención lo que para muchas personas es difícil entender en relación al síndrome de Asperger, dado que, en su mayoría, las personas con esta condición son inteligentes, capaces de realizar muchas funciones y de mantener una conversación, a pesar de monopolizarla en algunos momentos o de querer imponer los temas de interés, por lo tanto, para la mayoría, no queda claro cómo este síndrome afecta a las personas.

Otra definición es la mostrada por la Asociación Asperger Andalucía, la cual dice lo siguiente:

El SA es un trastorno del desarrollo, de base neurobiológica, que afecta al funcionamiento social y al espectro de actividades e intereses. Está vinculado a una disfunción de diversos circuitos del cerebro. Tomando en consideración que el déficit nuclear del Síndrome de Asperger (SA) es el trastorno de la cognición social, parece razonable atribuir un papel central a la amígdala y a la realización entre la amígdala y circuitos frontoestriados, temporales y cerebelo, estructuras involucradas en el desarrollo de la relación social. (parr.1, p. 9).

Otro concepto lo brinda Ramos (2004), quien dice lo siguiente:

La autoestima es la evaluación que hace la persona y comúnmente mantiene con referencia a sí mismo; expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en que el individuo se cree a sí mismo capaz, destacado, próspero y meritorio. La autoestima es un juicio personal de mérito, que adquiere significado en las actitudes y conductas que el individuo comunica a otras personas mediante reportes verbales y otras conductas expresivas abiertas. (P. 8).

Esta condición fue descrita, originalmente, en 1944, por el neuropediatra vienés Hans Asperger, pero no fue reconocida por la Psiquiatría oficial sino hasta cinco décadas después, cuando fue incluida en los dos sistemas de clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento que sirven de referencia internacional para los diagnósticos en todo el mundo: el CIE-10 (OMS, 1992), y el DSM-IV (APA, 1994), (p. 1).

También, Artigas (2005) en *Actas de la Primera Jornada Científico-Sanitaria sobre síndrome de Asperger*, define el SA como un trastorno del desarrollo de base neurobiológica, que afecta al funcionamiento social y al espectro de actividades e intereses, el cual está vinculado a una disfunción de diversos circuitos del cerebro.

Por otro modo, Valdez (2005), en *Actas de la Primera Jornada Científico-Sanitaria sobre síndrome de Asperger*, adiciona que Lorna Wing (1981) es la persona que rescata los escritos de Hans Asperger para su posterior difusión en el ámbito científico internacional y es quien, de hecho, la primera en tomar el nombre del psiquiatra austríaco para reemplazar la etiqueta de *psicopatía autista*, tal y como Asperger había llamado a una serie de características presentadas por un grupo de niños y de niñas.

Los escritos del doctor Hans Asperger fueron publicados en alemán y es la doctora Lorna Wing quien, casi cincuenta años después, los rescata para la comunidad médica internacional de la época; los presenta en inglés y le adiciona un nuevo nombre: el *síndrome de Asperger*, en honor a su creador.

Sin embargo, para finales del año 2012 se elimina el nombre de síndrome de Asperger en el *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría, Federación Autismo Andalucía (2012).

De ahí que, para la quinta edición de dicho Manual, se prevé un único diagnóstico posible para todas aquellas características que encierran, de una u otra forma, el espectro autista y pasa a llamarse Trastorno del Espectro Autista o solamente como Trastorno Autista. Con este cambio se logra poder diagnosticar, con menos limitaciones de nombres y con más características de diagnóstico, a más personas que así lo requieran.

b. Características generales del síndrome de Asperger

De acuerdo con lo investigado y mencionado por diferentes autores en diferentes fuentes bibliográficas, entre las características principales del síndrome de Asperger y relacionadas con el desarrollo de esta investigación, se citan los siguientes ejemplos: interacciones sociales poco adecuadas o quizás torpes, se dice de un comportamiento social extraño, introversión, mantiene una conversación casi unilateral monopolizando un único tema, empleo de frases y palabras poco usuales, a veces demostración de agresividad, cierto negativismo, baja tolerancia a la frustración, problemas de atención y de aprendizaje, otras veces descuido personal y de aseo, alteración en el contacto visual o falta de expresión facial, incapacidad para establecer y desarrollar relaciones con iguales apropiados a su edad, y poco interés en compartir con otros, tendencia marcada

a la soledad (Belichón *et al.* (2009); Freire *et al.* (2010); Hernández, J. (2006); López, J. (2008).

Por otra parte, todas esas características antes mencionadas se van a sumar a un periodo difícil como lo es la adolescencia, el cual conlleva grandes cambios y muy rápidos, aunados a una condición que, por mínima que parezca, puede afectar la autoestima de los muchachos y las muchachas que la tienen, de ahí que se deba indagar cuáles factores, dentro de un contexto educativo, pueden afectar negativa o positivamente la autoestima del estudiante adolescente con el síndrome de Asperger.

c. Desarrollo académico de los y las estudiantes adolescentes con SA

Para la autora de la investigación, por lo general, a los y las adolescentes se les deja más solos y solas en su ambiente académico colegial que cuando eran estudiantes de Primaria, pero los y las adolescentes estudiantes con síndrome de Asperger siguen necesitando una supervisión igual o mayor que cuando eras niños o niñas, ya que el colegio demanda una mayor organización del tiempo y de los deberes.

Según Frontera (s.f.) –Federación Asperger España–, debido a que la función ejecutiva en cuanto a la toma de decisiones es muy pobre en estas personas, eso produce una mala organización en cuanto a los deberes y las responsabilidades que tienen, lo que produce, en muchos casos, fracaso académico. Estos estudiantes saben lo que tienen que hacer, pero no lo pueden ejecutar o, si inician algún trabajo, a veces lo dejan sin terminar.

El fracaso académico, para la autora de la investigación, no solo trae desilusión al alumno o a la alumna con síndrome de Asperger sino, también, a padres y madres de familia y, como consecuencia, muchas veces ese fracaso

repercute en el desarrollo de la autoestima de esta población. Siendo esto un doble rechazo el que pueden sufrir estos y estas estudiantes; por un lado, sus padres y madres que se angustian porque no avanzan en el proceso educativo y no llenan las expectativas que se tenían de ellos o ellas y, por otro lado, porque quedan expuestos o expuestas al rechazo de sus semejantes –compañeros y compañeras de clase– por no entender la condición que tienen y cómo esta afecta el desarrollo académico.

Por este motivo, para la autora de la investigación, hay que educar en el tema de síndrome de Asperger a padres y madres de familia. En este proceso, los y las profesionales en psicopedagogía desempeñan una función importante en informar y asesorar qué se debe hacer. También se debe educar a los y las compañeras de clase e, incluso, se debe educar desde niveles previos, desde la Educación Primaria, para que las personas alrededor de esta población de estudiantes entiendan lo que está pasando y eviten que estos estudiantes con SA sean blancos de *bullying*, de bromas o de maltrato en sus hogares.

Todas aquellas personas quienes presentan una condición diferente a los demás, ya sea física, emocional, cognitiva o de tipo mental, para la autora de la investigación, se verán, de una u otra forma, afectadas e, incluso, rechazadas y discriminadas de cómo los demás los tratarán o se dirigirán hacia ellos o ellas.

Los individuos con síndrome de Asperger son personas con una condición diferente a los demás, pero que, al no ser *notoria físicamente*, se corre el riesgo de ser marcado o señalado como *raro* o *rara* o, peor aún, pueden ser aislados por las demás personas perjudicando el desarrollo emocional, social, educativo y de la autoestima en general de una persona.

Para la autora de la investigación, sin embargo, cuando un estudiante es blanco de burlas, de bromas o de agresión por no ser parte de un grupo, de percibir el rechazo de los demás casi a diario, a lo largo del día, unas siete horas cada día, cinco veces por semana, es un hecho de que eso afecta no solo en el

desarrollo de la autoestima en la etapa de la adolescencia sino, posiblemente, a lo largo del desarrollo emocional y social de esa persona.

d. Desarrollo social del estudiante con SA en el ámbito académico

Para una persona con el síndrome de Asperger no es fácil crear vínculos de tipo social con sus semejantes y uno de los factores más notorios es al establecer una conversación, de mantenerla y de terminarla adecuadamente. Las personas con SA tienen sus temas preferidos, los cuales utilizarán para empezar o mantener una conversación y, cuando otras personas no quieren hablar de lo que ellos saben o conocen, los individuos con el SA pierden interés en la conversación y esto dificulta la interacción de mantener la conversación y de pertenecer a un grupo. La comunicación, por tanto, es selectiva y se encamina en un solo interés y en un solo interlocutor (Belichón *et al.* (2009); Freire *et al.* (2010); Hernández, J. (2006); López, J. (2008) y Kendall (2011).

Un ejemplo de lo anterior, lo puntualiza Kendall (2011) al expresar que, la mayoría del tiempo, las personas con el síndrome de Asperger, cuando quieren hablar del tema de su preferencia, hablan y hablan casi sin permitir al otro opinar y, cuando el interlocutor lo hace, es decir, opina, la persona con SA pierde automáticamente el interés en la conversación.

Los estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger reconocen el rechazo de las demás personas y que no son parte de un grupo; son conscientes de su aislamiento social y por eso hay que darles pautas precisas en el manejo social, en las normas que conlleva entablar una conversación, mantenerla y saber terminarla, con el fin de favorecer la pertenencia al grupo y el bienestar de la autoestima.

e. Rol del docente y de estudiantes con SA

El rol del profesor o la profesora es determinante en la supervisión y en el rendimiento de un o una estudiante con síndrome de Asperger. Se debe estar más pendiente de la elaboración y conclusión de las tareas, así como del cumplimiento y de la entrega de los plazos de esos trabajos o tareas; la no confirmación de estos aspectos podría ser un indicador de que algo anda mal.

Al ser la parte ejecutoria de las funciones del cerebro una parte débil en el proceso de aprendizaje, muchas veces, la población con síndrome de Asperger no sabe cómo iniciar un proyecto, y si lo inicia no lo termina, y como no lo termina, no lo entrega; por eso, es importante una comunicación muy estrecha entre la institución educativa y el hogar acerca del progreso académico del o la estudiante, Frontera (s.f.), Federación Asperger España.

En ese sentido, Sierra (2010) agrega que el profesorado desempeña un papel vital en el momento de ayudar, a los niños con síndrome de Asperger, a negociar con el mundo que les rodea; señala que el uso de estrategias es fundamental para facilitar el éxito académico. Por ejemplo, se habla de un acompañamiento estructurado que facilite los mecanismos para lograr el éxito en la educación y que ese acompañamiento debe empezar a edades muy tempranas para facilitar el aprendizaje y los periodos de mayor demanda académica.

Este acompañamiento puede ser una persona tutora quien trabaje con el estudiante en sus horas no lectivas, en la casa o en un lugar especial para ello. En el colegio puede ser el docente o un asistente o el profesional en Orientación o en Psicología, alguien que esté pendiente de su trabajo académico.

Además, López (2008) reconoce que hay cambios importantes entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria y agrega que esos cambios son tan significativos que no solo estudiantes con el síndrome de Asperger lo

sienten, sino que alumnos y alumnas sin dicho síndrome también son capaces de sentirlos o de verse afectados y afectadas por ellos.

f. Capacidades emocionales de los y las adolescentes con SA y construcción de la autoestima

Meneses Heredia & Bello Dávila (2013) en su estudio, el cual tenía como objetivo demostrar la viabilidad del desarrollo de las capacidades emocionales en adolescentes con reacción de adaptación y de su vínculo con las capacidades emocionales, demostraron la importancia de esos cambios y cómo podrían afectar a los colegiales. Meneses Heredia & Bello Dávila (2013) puntualizan lo siguiente:

El adolescente en búsqueda de su identidad denota la necesidad de independencia, le urge la formulación y la respuesta a un proyecto de vida, adquiere una actitud social reivindicativa, desarrolla la identidad sexual, logra el pensamiento científico por lo que llega a conclusiones propias para establecer una escala de valores, a su vez, presenta fluctuaciones de su estado de ánimo y contradicciones en la conducta que se visualizan con frecuencia en las relaciones conflictivas con los padres, se debate entre la dependencia y la necesidad de separación, acompañada de una tendencia grupal. (P. 30).

Asimismo, Meneses Heredia & Bello Dávila (2013) señalan que cuando el adolescente no canaliza de manera adaptativa los cambios que experimenta, se altera el proceso salud-enfermedad y, algunos de ellos, pueden, incluso, recurrir al suicidio.

Es por eso que hay que prestar atención al aislamiento de estos estudiantes: estar pendientes de su estado de ánimo en el colegio, preguntar si

tienen amigos y amigas, si socializan, si están trabajando, no dejarlos solos, solamente por estar en el colegio y por considerar que ya no necesitan de ninguna supervisión.

Rodríguez & Caño (2012), por su parte, agregan que una autoestima baja durante la adolescencia es un factor de riesgo para diversos problemas en la edad adulta. Se hace mención que, en un estudio de Trzesniewski *et al.* (2006), mencionado por Rodríguez & Caño (2012), se indica que los individuos con baja autoestima en la adolescencia tienen un mayor riesgo de sufrir una peor salud física y mental en la edad adulta y hasta una peor proyección laboral y económica, como la de verse involucrados en actuaciones criminales, en comparación con personas adultas quienes presentaban una elevada autoestima cuando eran adolescentes.

No obstante lo anterior, hay que señalar que no todas las personas afrontan o reaccionan igual ante una misma situación, como lo manifiestan Belichón, Hernández & Sotillo (2009):

La educación secundaria cubre un tramo de edades que es decisivo en sí mismo para que el alumno con necesidades educativas especiales pueda seguir avanzando en su desarrollo curricular, social y personal en un contexto de máxima normalización, y también para facilitar un adecuado tránsito a la vida adulta. (P. 50).

Belichón, Hernández & Sotillo (2009) agregan que el alumno presenta más dificultades en los aprendizajes debido a los problemas de organización, horarios variados y con el seguimiento de normas de la institución, lo cual provoca una notoria baja en el rendimiento escolar.

Esto se debe a que las funciones ejecutorias del cerebro son pobres y generan problemas de organización, en momentos en donde se requiere una buena organización, Frontera (s.f.); Vegas (2011).

La etapa de la secundaria requiere, en definitiva, un mayor esfuerzo y compromiso por parte del estudiantado, el cual se duplicará en estudiantes con problemas de aprendizaje o con condiciones especiales, lo que trae como consecuencia la afectación en la autoestima al no poder cumplir o satisfacer las expectativas del centro educativo y del ámbito familiar.

Rodríguez & Caño (2012) adicionan, en su investigación, que los y las jóvenes dependen de los resultados que obtienen para crear su imagen de autoestima; si obtienen resultados negativos, baja la autoestima y llega el sentimiento de fracaso. Por el contrario, jóvenes quienes obtienen resultados positivos, mantendrán una autoestima elevada y disfrutarán de experiencias más positivas, las cuales les ayudarán a enfrentar los nuevos cambios que tengan que afrontar.

Este dato hay que destacarlo para la autora de esta investigación porque, de alguna forma, las notas representan o tienen un estigma social positivo para aquellas personas quienes obtienen buenas calificaciones. El estudiante se ve, ante su progenitores y ante la sociedad, como inteligente y que logrará un futuro prometedor en relación con aquellos y aquellas estudiantes que solo sacan notas bajas. Para los que obtienen notas bajas, no se les considera inteligentes y no se les ve un futuro exitoso.

En el Tercer Congreso Mundial de Autismo realizado en España, Robinson (2010), mencionado por Álvarez (2010), en una investigación detectó que los problemas emocionales repercuten directamente en las dificultades de interacción social.

La falta de interacción social podría crear problemas emocionales, así como las bajas notas, y el no cumplir con lo solicitado por el colegio podría, además, causar un malestar y una sensación de no poder lograr lo que la familia y el estudiante espera de él mismo o de ella misma.

En relación con la poca habilidad social que tienen las personas con síndrome de Asperger, Ramón (2010) agrega que estos individuos tienen

dificultad para aplicar lo que se conoce como la Teoría de la Mente, esa capacidad de descifrar qué quieren, sienten o piensan otras personas. Lastimosamente, a las personas con SA se les dificulta entender el lenguaje verbal y no verbal de los otros, lo cual obstaculiza la cercanía social con los demás individuos.

Es decir, no tienen ese *filtro social* el cual les permite *leer* lo que los otros están diciendo; esto obstaculiza el buen desempeño de una conversación y, por lo tanto, de mantener una buena socialización.

Artigas (2005) señala que el lenguaje tiene dos dimensiones: una no social, ligada estrictamente al sentido literal de las palabras y la sintaxis, y otra social, derivada de la función de las palabras en relación con el contexto social en el que se generan las palabras.

Este autor se refiere a la no interpretación adecuada del lenguaje, así como a la no interpretación adecuada de los gestos faciales y como esa falta de *lectura social* puede generar problemas de comunicación con estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger, al aislarlos de los pocos grupos sociales que puedan formar en el ambiente colegial y al hacerlos sentirse excluidos y maltratados por sus compañeros y compañeras.

En general, todas estas características mencionadas se presentarán a lo largo de la vida de la persona, algunas con mayor acentuación que otras; sin embargo, Belichón, Hernández & Sotillo (2009) enfatizan que con los cambios en la edad se producen cambios muy fuertes como, problemas de aprendizaje y el fracaso escolar, la ansiedad, la depresión y la fobia social, los cuales aparecen con mayor frecuencia en la etapa de la adolescencia y, quizás, de forma errónea, esas condiciones se atribuyan más a cambios de la edad que a otra condición por la cual la persona esté pasando.

g. Características de los y las estudiantes adolescentes con SA en el nivel cognitivo

Es claro que algunos de estos síntomas se podrían fácilmente confundir con otras enfermedades o características como la depresión, la malacrianza o simplemente rebeldía; por eso esto, es trascendental tener claro las características principales de este síndrome y darles, a las personas que lo presentan, un seguimiento desde muy temprana edad, incluso hasta la vida adulta joven.

Son varias las características por mencionar, pero aquellas relacionadas con un perfil cognitivo son significativas de considerar en un ambiente educativo, para estudiantes con SA. Vegas (2011) menciona las siguientes:

- a) Coeficiente intelectual normal o superior y, en pocos casos, inferior.
- b) Coeficiente intelectual verbal, generalmente superior al manipulativo, especialmente en los niños con coeficiente global inferior a 85.
- c) Dificultades en la percepción global a favor de los detalles. Dificultades para sintetizar el contenido relevante de un discurso o una imagen de los que fácilmente extrae los detalles más insignificantes.
- d) Tendencia a la repetición literal.
- e) Memoria muy desarrollada. Tanto la memoria mecánica como la fotográfica le permiten retener información aun sin comprender muchas veces el significado.
- f) Pensamiento visual. Generalmente incluye, en su relato, sensaciones, sentimientos, relatan sus pensamientos en forma de imágenes.

- g) Funciones ejecutivas disminuidas. Dificultades para la planificación, organización, atención y control de la desinhibición. Sin embargo, se nota una tendencia a la perseveración.
- h) Dificultades para generalizar sus aprendizajes a otras situaciones.
- i) Reconocimiento precoz del léxico o hiperlexia con escasa comprensión del guión. En algunos casos, dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura.
- j) Dificultades en aritmética. Reconocimiento precoz de los números y aprendizaje adecuado de operaciones básicas sencillas con apoyo visual, pero dificultades cuando intervienen conceptos abstractos.
- k) Proceso de aprendizaje simultáneo menos desarrollado que el secuencial.
- l) Dificultades en la integración visomotriz y en la percepción visoespacial.
- m) Dificultades para la abstracción. Conceptos como mañana, la semana próxima, el deseo, la intención o los conceptos de adición o sustracción son problemáticos para él.
- n) Resistencia a adquirir autonomía; su diferente percepción de los acontecimientos que les rodea les da inseguridad. Esta actitud favorece, en ocasiones, la sobreprotección de sus padres y maestros, lo cual prolonga la dependencia de la persona adulta más de lo que correspondería por su edad. (pp. 4-5).

Todas estas características han de tomarse en cuenta para un buen desempeño en el ámbito educativo y obtener el mejor provecho de las condiciones particulares del estudiante.

h. Diferencias entre el autismo y el SA o trastorno autista

Villanueva (2011) indica que el SA se considera dentro del trastorno autista, aunque, últimamente, se está diferenciando del autismo típico. En el Cuadro 1 se pueden observar las diferencias entre el autismo y el síndrome de Asperger (SA).

Cuadro 1

Diferencias entre el autismo y el SA

AUTISMO	SA
Diagnóstico anterior a los 3 años.	Diagnóstico más tardío (6, 7, 8 años).
Interés muy reducido de explorar el entorno desde muy temprano.	Interés adecuado por explorar el ambiente durante los primeros años.
Presencia de retraso en el desarrollo temprano de las habilidades lingüísticas.	Ausencia de retraso en el desarrollo temprano de las habilidades lingüísticas.
Dificultades graves en el uso y comprensión de las pautas no verbales de la comunicación.	Dificultades graves en el uso y comprensión de las pautas no verbales de la comunicación.
Ausencia de interés por otros niños del mismo grupo.	Interés social en los otros niños pero con una comprensión social anómala.
Ausencia de deseo e interés por desarrollar relaciones sociales.	Presencia de un deseo para desarrollar y establecer relaciones sociales.
Habilidades del lenguaje expresivo poco desarrolladas.	Gran facilidad para expresar ideas verbalmente; verbosidad marcada por vocabulario sofisticado.
No muestran una gran facilidad para el aprendizaje.	Muestran una gran facilidad para el aprendizaje.
Desarrollo adecuado de las habilidades motoras y agilidad motora.	Retraso motor y torpeza en la ejecución de movimientos y dificultades en la coordinación motora.
Déficit avanzado en áreas no verbales de razonamiento, capacidades espaciales, formación de conceptos no verbales y memoria visual.	Déficit en la integración viso-motora, percepción espacial, memoria visual y formación de conceptos no verbales.

Fuente: Elaboración propia con base en la página: (educacionespecial-cristina.blogspot, 2010).

Continuación de Cuadro 1
Diferencias entre el autismo y el SA

AUTISMO	SA
Déficit frecuente en la percepción y memoria auditiva, articulación, vocabulario, razonamiento verbal y comprensión.	Actuación avanzada en las áreas de razonamiento verbal, comprensión verbal vocabulario y memoria auditiva.
Juego solitario, repetitivo y limitado.	Juego solitario, repetitivo y limitado.
Interés en las actividades físicas.	Resistencia a participar en los juegos y en actividades que impliquen ejercicio físico.
Dificultad para mantener una conversación recíproca y ausencia de autorregulación.	Dificultad para mantener una conversación recíproca y ausencia de autorregulación.
Interés excesivo por actividades manipulativas y visoespaciales.	Interés en acumular datos informáticos acerca de temas específicos.
Retraso considerable en el juego simbólico e imaginativo.	Desarrollo adecuado de la capacidad de juego imaginativo aunque en solitario; no es interactivo y social.
Las conductas extrañas son frecuentes.	Las conductas extrañas no son frecuentes.
Las habilidades musicales y talentos son más frecuentes.	Estas habilidades no son frecuentes aunque son bastantes inteligentes.
Adquisición no adecuada de las habilidades formales del lenguaje (sintaxis y fonología) antes de los 5 años.	Adquisición adecuada de las habilidades formales del lenguaje (sintaxis y fonología) antes de los 5 años.
Comprensión lectora deficiente.	En algunas situaciones comprensión lectora deficiente.
Puede aparecer en algunos autistas retraso mental, aunque la mayoría de autistas tienen resultados psicométricos medios, incluso altos.	Funcionamiento cognoscitivo alto y no presentan en ningún caso retraso mental.

Fuente: Elaboración propia con base en la página: (educacionespecial-cristina.blogspot, 2010).

i. Estrategias educativas para implementar en el aula con estudiantes con SA

En cuanto al ámbito académico, Ramírez Sánchez (2011) sugiere implementar las siguientes estrategias: confirmar los aspectos explicados haciéndoles preguntas al alumnado, brindar tareas fraccionadas, animarles con gestos, no imponerles tiempos demasiado largos, situarlos cerca del maestro, ayudarle a organizar su horario mediante una agenda.

En caso necesario, Ramírez Sánchez (2011) propone crear una agenda que le permita al estudiante conocer las actividades que tiene programadas por semana y su duración. En fin, son varias estrategias o tácticas las que se pueden implementar en la clase, las cuales dependerán del número de alumnos y la disposición del maestro o docente para llevarlas a cabo.

Sin embargo, la puesta en práctica de herramientas o de técnicas no es algo sencillo, porque eso requiere una integración del currículo y del personal docentes que está a cargo del estudiante con síndrome de Asperger. Villanueva (2011) manifiesta que la integración no es un acto de inserción del niño en un aula o en un centro escolar. La integración e inserción son procesos que deben ser planeados cuidadosa y profesionalmente, donde es claro cuáles son los propósitos establecidos y los objetivos por alcanzar, y de aprender a vivir con las diferencias de cada uno.

Además, Villanueva (2011) señala que de todos aquellos cambios que se realicen para mejorar el ambiente educativo, existen tres instrumentos que contribuyen a desarrollar la competencia social de los estudiantes con el síndrome de Asperger; ninguno es más importante que el otro pero que todos, en conjunto, facilitan la integración y la propia felicidad del educando. Por ejemplo:

- a) Apego y seguridad: el apego comienza a formarse en los lazos que se establecen desde la infancia.

- b) Aprendizaje social instrumental: de alguna manera usamos a las otras personas como herramientas para conseguir un objetivo y sabemos, de antemano, lo que queremos conseguir y por qué estamos haciendo ese esfuerzo.
- c) Compartir experiencias: las personas con trastornos del espectro autista tienen problemas para compartir su excitación y sus intereses con otros. Al no intervenir en el intercambio intuitivo emocional, las miles de situaciones e interacciones con las que un niño o una niña van construyendo y manteniendo sus relaciones interpersonales pueden perderse. (P. 6).

La socialización es parte fundamental del desarrollo humano porque es el medio de aprendizaje esencial para conocer, diferenciar, aprender y comunicar los pensamientos, ya sea en forma verbal o no verbal. Y esa socialización cambiará acorde con las diferentes etapas del ser humano, desde la etapa del nacimiento hasta la etapa de la persona adulta mayor.

En el desarrollo del ser humano, la adolescencia cumple un papel fundamental porque marca una etapa de transición de la niñez a la juventud. Ninguna etapa en el ser humano es más importante o peor que otra; tal vez, algunas son más significativas desde el punto de vista fisiológico, biológico o social, pero todas son igualmente importantes.

Cuando se inicia la pubertad y aparece el periodo menstrual en las mujeres, se toma como una etapa de inicio a la vida adulta joven, en donde se empiezan a considerar mujeres o jovencitas porque ya pueden engendrar. La misma perspectiva se aplica a los varones; a ellos los cambios físicos los alejan de la niñez y, ahora, se les toma como hombres jóvenes, listos para incorporarse a la vida adulta y para asumir su rol de proveedor y de protector.

En la etapa de la adolescencia, y durante el periodo colegial, es sustancial que se desarrollen las estrategias educativas para poder terminar el colegio satisfactoriamente y poder enfrentarse a retos aún mayores, como sería la

incorporación al mundo laboral y, en un futuro, la posibilidad de establecerse con una pareja.

j. Adolescencia y autoestima

En ambos géneros, los cambios en lo físico y en la personalidad son tan evidentes, así como lo son los cambios en los estados de ánimo, los cuales, en algunas ocasiones, son muy marcados y prolongados, pudiendo llegar a generar estados de depresión.

Rodríguez & Caño (2012) agregan que, en esta etapa, la adolescencia se caracteriza por la experiencia de acontecimientos novedosos y, a veces, estresantes, al punto que suponen un desafío para la visión que los adolescentes tienen de sí mismos, comprometiendo la estabilidad emocional de los jóvenes. Asimismo, esos acontecimientos pueden ser de orígenes muy variados, desde un nivel de estrés muy alto ocasionado por las demandas académicas o un estrés generado por la no integración a los grupos sociales.

Continúan estos autores –Rodríguez & Caño (2012)– citando a otros escritores, quienes dicen que las reacciones afectivas son, a su vez, más intensas ante los éxitos y los fracasos que se producen en estas circunstancias que ponen en juego la autoestima de los jóvenes.

En otras palabras, la autoestima fluctúa, así, en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo y afecta de forma importante la motivación. Una buena autoestima podría convertirse en una buena herramienta para afrontar los retos de esta etapa –la adolescencia–, porque existe un autoconcepto positivo que favorece o, al menos, facilita el desempeño en las áreas académica y social de los y las adolescentes.

Otro ejemplo, relacionado con lo anterior, lo presenta Maciques (2013) al referirse a la adolescencia como una de las fases de la vida más complejas; una

época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia.

Por lo general, a muchos adolescentes se les deja más solos o casi solos en la responsabilidad con sus estudios, y ese *alejamiento* que generan los mismos padres y madres de familia, por creerlos más grandes para asumir ciertas responsabilidades al estar en colegio, hace que muchos adolescentes no encuentren el camino o la forma de acercarse a sus mismos padres y madres para decirles que necesitan ayuda para terminar con el compromiso académico que tienen.

Igualmente, Maciques (2013) agrega que la adolescencia no solamente impone cambios en aspectos físicos sino, también, en los cognitivos, emocionales y conductuales, por ejemplo:

Son muchos los retos a los que los jóvenes deberán enfrentarse para componer su estructura personal y social: definir las respuestas a los grandes interrogantes sobre uno mismo, potenciar y consolidar la propia imagen, esbozar una trayectoria profesional o de capacitación que le permita a medio plazo autogestionar su vida, conseguir la pertenencia a un grupo de iguales donde puede crecer en continua interacción. La adolescencia implica el complejísimo drama de pasar de una zona de la existencia a otra distinta. Es ese punto crítico de la vida humana en que las pasiones sexuales y morales fructifican y alcanzan su madurez. El individuo pasa entonces de la vida familiar a la existencia cultural. (P.1).

Es una etapa en donde la interacción social se convierte en el eje para hacer amigos y amigas, de pertenecer a diferentes grupos, lo cual contribuirá a formar esa identidad tan buscada; sin embargo, en aquellas personas con el síndrome de Asperger esa interacción social se vuelve un poco difícil de lograr,

con lo cual traerá algunas repercusiones negativas en lugar de los beneficios que brinda una buena interacción social.

De manera similar, Maciques (2013) manifiesta que las últimas investigaciones han demostrado que, a partir de la adolescencia, el riesgo de padecer alteraciones psicológicas como depresión, ansiedad u obsesiones aumenta notablemente en las personas con síndrome de Asperger. Para ellos, la adolescencia es una época especialmente difícil, ya que, en ese momento, entienden que existe una mayor presión social por tener amigos que cuando estaban en la escuela, pero, también, existe una clara conciencia de las diferencias entre ellos, y entre los otros chicos y chicas de su edad.

De ahí que Attwood (2007) sugiere que a los y a las adolescentes con síndrome de Asperger se les podría dar capacitaciones con cursos especialmente diseñados, por ejemplo, con el fin de que los y las estudiantes con SA aprendan e implementen técnicas para establecer conversaciones diarias. O, también, para experimentar diferentes situaciones básicas del ambiente educativo, así como frases para saludar, estar de acuerdo o en desacuerdo, o dar opiniones personales.

También se ha señalado la importancia de impartir talleres con figuras, usando caritas con diferentes expresiones para que estos y estas estudiantes entiendan el concepto del cambio en los estados de ánimo de las otras personas, además de expresar el propio.

En ese sentido, Martínez del Río & Vásquez (2008) agregan que el papel del profesional en Orientación es muy importante en la etapa del colegio dado que, debido a su preparación, puede contribuir con estrategias para integrar a estos estudiantes con el resto de la clase.

Martínez del Río & Vásquez (2008) continúan diciendo que, también como estrategia, se debe recurrir a una intervención integral con un tutor o tutora con un especialista, como un o una psicopedagogo; además, incluir a profesores y a

padres y madres de familia, explicarles lo que está pasando y qué deben hacer para cooperar con el joven.

k. Relaciones sociales y autoestima: factores por considerar en la adolescencia con estudiantes con SA

Desde esta perspectiva, Díaz, Jiménez, Carmona, Trujillo & Martínez (2007) recalcan que un buen indicador de la capacidad social de los adolescentes es el establecimiento de una amplia red social de amigos. Ellos creen que los jóvenes con mejores habilidades sociales resultan más agradables y gustan más a sus compañeros, lo cual implica un mayor número de actividades sociales y de grupo para establecer relaciones de amistad más intensas y duraderas.

Las relaciones con congéneres favorece la autoestima, mejora la salud y el autoconcepto que las personas tengan de sí mismas; además, hay que recordar que el pertenecer a un grupo social, de alguna forma, significa un factor de protección social para el miembro del grupo y para el grupo en sí mismo; por ejemplo, para no ser objeto de agresión por la indefensión que cause el aislamiento o, por el contrario, ser objeto de burla o mofa.

Como resultado, hay que trabajar en modificar los programas de estudio, metodología y currículo, así como en brindar mayores oportunidades de socialización en los centros educativos, con grupos artísticos, deportivos o de cualquier otro orden, los cuales enriquezcan el acercamiento y la convivencia humana, en donde valores como el respeto, la tolerancia y la aceptación sean pilares fundamentales para el crecimiento social, emocional y espiritual de cada una de las personas participantes.

Maciques (2013) enlista algunos aspectos que trae consigo el síndrome de Asperger en la adolescencia y que son importantes de considerar, entre ellos están:

Mayor tendencia a la soledad, retraso en cambios emocionales, incomprensión, deseo frustrado de pertenecer al grupo, depresión, presencia de inmadurez emocional, ansiedad, mayor conciencia de diferencia y de soledad, presencia de reacciones emocionales desproporcionadas y poco ajustadas a la situación, mayor vulnerabilidad a alteraciones psicológicas como la depresión, la ansiedad y el estrés, descuido de la higiene y el cuidado personal, aumento de las obsesiones y los rituales de pensamiento. (Subtítulo *¿Qué sucede en el SA?* párr. 5).

La mayoría de estos aspectos no es tan alentador para la parte emocional y social de las personas con Asperger; sin embargo, los individuos con SA tienen conciencia de que existen diferencias y que podrían ser más vulnerables que otras personas, lo que afecta, en definitiva, la parte emocional y crea ansiedad y, en algunos casos, hasta depresión.

También, están conscientes de que el grupo social como tal aporta muchos beneficios, pero se les dificulta establecer y mantener una relación de corte social. Bien hace mención Maciques (2013) cuando señala:

(...) el grupo funciona como un clan más o menos organizado donde cada cual descubre qué papel ha de desempeñar, es el mejor escenario para ensayar y adquirir las estrategias necesarias de competencia social que necesitaremos a lo largo de nuestra vida, habilidades sociales básicas para sintonizar con los demás, habilidades de escucha y empatía, técnicas de comunicación y negociación, resolución de conflictos, expresión de afectos, defensa de los derechos individuales frente a la opinión contraria del grupo o de cualquiera de

sus miembros. Es en este escenario donde se terminan de esbozar los sistemas de creencias y valores que servirán de filtro para entender y procesar los diferentes acontecimientos que determinan el paso a la edad adulta. Del mismo modo se ensayarán y consolidarán los nuevos roles que aparecen como resultado de todo este proceso. Confiar en un amigo ayuda a los jóvenes a explorar sus propios sentimientos así como a definir su identidad. (Subtítulo *¿Qué sucede en el SA?* párr. 4).

La adolescencia es una etapa para establecer lazos de amistad y gozar de todos los beneficios que se logra con ello. Estos lazos ayudan a la formación de grupo y a socializar con otras personas, se aprende qué decir y cómo decirlo, qué comportamiento es aceptable y cuál es rechazable.

El grupo brinda apoyo y consejo y es, a la vez, un medio de desahogo de una etapa de transición debido al cambio hormonal y psicológico que muchas veces se genera. No obstante, para las personas con Asperger, la adolescencia podría ser un poco diferente, como se ha mencionado anteriormente.

Si bien es cierto que tener fuertes valores morales es algo que se busca inculcar desde la niñez, en la adolescencia este aspecto no es muy bien visto, al contrario, violentar las reglas y hacerse el importante es lo que se considera *estar de moda o en onda*, y ese reto a la autoridad es común en la adolescencia y, en algunos casos, hasta valorado y exigido.

Es fundamental destacar este punto pues, para muchos adolescentes con Asperger, mentir y engañar es algo que no les gusta hacer; por lo general, las personas con esta condición son muy honestas y no tienden a *mentir*, aunque con este actuar pierdan amistades.

De otro modo, Freire, Llorente & Gonzalez (2010) reafirman lo que indica Maciques (2013) en cuanto a la etapa de la adolescencia y, además, agregan aspectos relacionados con la higiene y con el cuidado personal, al señalar:

Muchos adolescentes con SA se muestran poco consistentes en aspectos relacionados con la higiene personal, por ejemplo, se niegan a ducharse diariamente, descuidan su aspecto físico, rechazan utilizar desodorante o colonia y prestan poca atención a la higiene bucal. Esa tendencia a descuidar la imagen personal y la propia higiene que muestran muchos adolescentes también va a favorecer su aislamiento y fracaso a la hora de encontrar un grupo de referencia con el que puedan interactuar. A pesar de ello, es importante señalar que en algunos casos ocurre lo contrario, llegando incluso a desarrollar rituales obsesivos en relación con la higiene (por ejemplo, el lavado obsesivo de manos). (P. 50).

El aspecto relacionado con la higiene es trascendental para establecer y mantener relaciones sociales duraderas en tiempo y calidad, así como, también, habría que poner atención a un lavado constante de manos, el cual, quizás, podría desencadenar, a futuro, en un trastorno obsesivo compulsivo, condición ligada con el síndrome de Asperger.

I. Recomendaciones para mantener una autoestima positiva en los y las estudiantes con SA

Álvarez (2010) menciona que una forma de concienciar lo anterior es con la implementación de talleres, como buenas opciones para dar capacitación a las personas con síndrome de Asperger; por supuesto, en donde la metodología que se utilice en los talleres sea la grupal. Se busca, con ello, que los y las jóvenes con SA comprendan su condición y que puedan ser apoyados por familiares y amigos.

Los talleres no son la única opción; también está el trabajo en casa y en el aula. Por ejemplo, en Anderson (2013) se da una serie de recomendaciones

para ayudar a las personas con síndrome de Asperger para mantener una autoestima positiva, en especial para padres, madres de familia y familiares. A continuación, se citan dichas recomendaciones:

Sea un modelo positivo. Nutra su propia autoestima, y su hijo tendrá un gran modelo a seguir.

Sea espontáneo y cariñoso. Elogie con frecuencia y honestamente, sin exagerar. Durante este periodo, los chicos y chicas con SA se pueden mostrar excesivamente apartados, fomente el sentido de la singularidad. Busque oportunidades para destacar ese hecho para él.

Cree un ambiente seguro en el entorno familiar. Un joven que se expone a madres y padres que pelean y discuten con frecuencia se deprime.

Trate que su hijo comprenda lo que significa equivocarse, fallar. Enseñe a su hijo que el fracaso es solo un revés temporal en el camino hacia el éxito.

Dele retroalimentación positiva y precisa.

Ayude a que los niños se involucren en experiencias constructivas. Actividades que fomenten la cooperación en lugar de la competencia, son especialmente útiles en el fomento de la autoestima.

Proporcione una amplia gama de experiencias a su hijo para que tenga más confianza y para hacer frente a nuevas experiencias.

Enseñe a su hijo habilidades sociales y conversacionales mediante el modelado, la enseñanza directa y práctica guiada. Estas habilidades le permitirán tener interacciones positivas con los demás.

Disponible en: aulapropuestaeducativa.blogspot.com/

Las recomendaciones anteriores son muy acertadas porque, a veces, en padres y madres de familia existe la creencia de que su hijo o hija con SA no puede hacer nada en forma individual; tienen la idea de que solo con un profesional van a encontrar la ayuda que se necesita. En realidad los padres y las madres de familia pueden hacer mucho y proyectarse como modelos en todas las áreas posibles para sus hijos e hijas, especialmente, para aquellos y aquellas que tienen síndrome de Asperger.

m. Condiciones educativas para estudiantes con SA

Hernández (2006) hace referencia a que la etapa de la secundaria plantea problemas a todos los alumnos y las alumnas pero, en especial, a quienes tiene el síndrome de Asperger. También este autor hace referencia a los educadores al decir que:

Las relaciones sociales con los compañeros cobran más importancia, haciéndose evidente sus dificultades sociales.

La tutorización es escasa, el tutor en secundaria es un profesor más de los muchos que tiene, por lo que es muy difícil llevar a cabo la función tutorial individualizada y cercana que necesita.

La respuesta a estas demandas educativas y sociales propias de la etapa secundaria puede producir dificultades en la adaptación escolar (reducción notoria del rendimiento o abandono de la escuela), en la adaptación social (en situaciones poco estructuradas pueden ser objeto de bromas o burlas) y en la adaptación personal (aumenta el riesgo de padecer problemas psicológicos asociados). (P. 5).

Lo que este autor propone es potenciar el desarrollo socioemocional y comunicativo adaptado a los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona. Es crear espacios y oportunidades dentro del aula y fuera de esta para que el estudiantado con Asperger pueda priorizar su aprendizaje verbal y desarrollar, en forma paralela, diversas funciones comunicativas, como poner atención a otro, mirar a la cara, retener la mirada, responder de acuerdo con la pregunta y con el tema en conversación, aumentar la comprensión social y resolver conflictos interpersonales, entre otros. El ambiente social puede crearse y supervisarse.

En eso, Hernández (2006) manifiesta que los tiempos de recreo y situaciones no estructuradas pueden, no solo supervisarse sino, también, acondicionarse para favorecer esa interacción social. Lo que se busca es que los estudiantes con esta condición encuentren un ambiente seguro y accesible a sus posibilidades comunicativas, en aras de lograr que estas se refuercen positiva y acertadamente.

Caballero de la Cruz & Benavente (2005), en *Actas de la Primera Jornada Científico-Sanitaria sobre Síndrome de Asperger* indican que el colegio resulta un marco privilegiado para detectar habilidades sociales de niños y jóvenes, puesto que es un contexto en el que pasan muchas horas y en el que se ven obligados a interactuar con otros en diversas situaciones, en especial en los recreos, ya que ese es un tiempo no estructurado y, por lo tanto, permite observar más claramente lo poco o mucha interacción social de los alumnos y las alumnas en general.

Los recreos son una buena base para implementar condiciones aptas para desarrollar la interacción social; Siboldi (2011) aconseja los grupos de entrenamiento en relación con la calidad de vida de las personas con síndrome de Asperger, ya que, al ser los recreos no contextos estructurados, eso podría facilitar la interacción social. Además, dicho autor agrega que, para lograr competencia social, las personas se valen de habilidades sociales, las cuales

pueden facilitar el éxito en los planos social, psicológico y en el estado general de su salud.

Sin embargo, la anterior recomendación es importante relacionarla con el tiempo del recreo pues, cuanto estos son de cinco o diez minutos, no favorecen la interacción social, solo permiten al estudiante tomar agua, si acaso ir al baño, o cambiar de libros para trasladarse de un aula a otra. Los recreos deben ser, por tanto, de unos treinta a cincuenta minutos para que los estudiantes puedan descansar y darse oportunidades de socializar.

También Siboldi (2011) considera que, por medio de una enseñanza explícita de aquellas habilidades sociales deficitarias, se puede lograr una competencia social e interacciones sociales satisfactorias. La enseñanza explícita, y por medio de talleres, requiere de la aplicación de una teoría cognitiva conductual para que la persona con síndrome de Asperger pueda repetir y asociar conductas y entender los diferentes significados sociales.

Para resumir el punto anterior, Maciques (2013) lo expone muy bien al describir lo que significa la etapa de la adolescencia para las personas con SA.

La etapa de la adolescencia es un *breaking point* para el SA, si ya para un adolescente es compleja, para ellos es aún más, ya que estos cambios pueden dar lugar a graves consecuencias como son trastornos de ansiedad y depresión, su dificultad para ser empático, para ponerse en "el lugar del otro" hace que las conductas ajenas sean imprevisibles, carentes de sentido y, en general, imposibles de comprender y, por consiguiente, se dificulta esa integración al grupo de pares, tan importante en la adolescencia pues los ayuda a autoafirmarse e interactuar en un contexto más cercano a él. (P. 5).

Conforme se crece, son evidentes las demandas sociales de comportamientos y las normas de acuerdo con el momento y la circunstancia en que deban desarrollarse. La etapa de la adolescencia requiere mayor

supervisión o atención por las exigencias que esta misma demanda y, a las personas con síndrome de Asperger, se les debe dar no solo las estrategias que requieren para afrontar con éxito esta etapa, sino se les deben brindar los apoyos y el conocimiento para que el aprendizaje, que se transmite en el nivel social, sea productivo y valioso para un futuro.

CAPÍTULO III

5. CAPÍTULO METODOLÓGICO

El objetivo de este apartado es describir y justificar la metodología empleada, el paradigma, el enfoque de investigación y el método, así como otros aspectos generales de la investigación.

El diseño del marco metodológico lleva como eje central la propuesta que se utilizará para cumplir con los objetivos de la investigación. En el presente caso, se realizará una investigación desde el paradigma naturalista, enfoque cualitativo y con método de estudio de casos.

a. Paradigma de investigación: naturalista, hermenéutico-interpretativo

Briones (2002) define el paradigma interpretativo en el sentido de que existen realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, para dicho autor, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas dan a las situaciones en las cuales se encuentran. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores.

La referencia en el nivel de información documentada es que aquellas personas, quienes tienen el síndrome de Asperger, manejan poca interacción social con otras personas. Esa poca o nula interacción social dentro de un contexto educativo, es una condición que podría afectar el desarrollo del concepto de autoestima que tienen esas personas, sumado a otros factores, tales como los emocionales, los cuales podrían surgir conforme se evalúe el medio en el que los y las estudiantes adolescentes con SA se desenvuelven.

No hay escenarios prefabricados o guiones para guiar la interacción de estudiantes o cómo estos responderán a los estímulos que se presenten en el momento. Se observará el contexto tal y como se da, con el fin de interpretar los fenómenos de la manera en que se presentan.

Cada institución es única y particular en sus parámetros y lineamientos internos, en el número de estudiantes que acepta por grupo y en la cantidad de información que desea dar a sus estudiantes, a partir del programa básico de estudio, así como en los enfoques relacionados con los valores u otros elementos en los que se quiera enseñar.

b. Enfoque de investigación del proyecto o diseño

El diseño de la investigación es de estudio de casos. Muñiz (2008), citando a Stake (1994), acota que los estudios de caso tienen, como característica básica, que abordan, de forma intensiva, una unidad, la cual puede referirse a una persona, a una familia, a un grupo, a una organización o a una institución. (P.1).

La base de desarrollo de este trabajo es exactamente eso: un grupo de estudiantes, una unidad que los caracteriza o, simplemente, una persona. Sin embargo, la población de estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger, que sea conocida y que esté dispuesta a participar, no es tan amplia.

Debido a lo anterior, el estudio de casos es, en este trabajo, la opción más factible y provechosa. No se dispone de poblaciones grandes para hacer comparaciones o para incluir variables y poder analizar diferentes perspectivas. Un estudio de casos es lo más recomendable debido a la cantidad y a la particularidad de la población, que podría ser escasa en conseguir y, además, que esté estudiando en nivel de enseñanza secundaria, que se tenga acceso a esta, permiso de la institución y consentimiento informado de los padres y las

madres de familia, así como la disposición de los y las estudiantes para ser involucrados en el proceso.

Muñiz (2008) indica que un estudio de casos es definido por el interés de casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados. Las preguntas tienen un rol central, a medida en que avanza la investigación, mayor se va logrando su desarrollo.

Aunado a lo anterior, la investigación de estudio de casos en una investigación cualitativa puede ser ideográfica, lo cual significa, la descripción amplia, profunda del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones. Por eso, en esta investigación no hay planteamiento de hipótesis.

Además, el estudio se enmarca en el tiempo, como una investigación transversal, pues las observaciones y las entrevistas se dan en un periodo de tiempo específico y no se realizan en momentos posteriores otras mediciones u recolección de información.

c. Tipo de investigación

Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) manifiestan que la investigación cualitativa se enfoca a comprender y a profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

En la presente investigación, se espera determinar, dentro de un contexto educativo, cuáles factores influyen positiva o negativamente en la autoestima de los estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger; por eso, el paradigma naturalista es el más apropiado, dado que nos permite comprender cuáles factores pueden impactar la autoestima.

Colás & Buendía (1998) indican que los métodos de investigación o paradigmas han de adecuarse a la naturaleza de la educación, sin entrar en contradicción con las peculiaridades del objeto de estudio. Por lo tanto, en la presente investigación, el aspecto en estudio se ajusta mayormente al área cualitativa pues se busca explicar y comprender una situación dentro de un contexto, y no necesariamente dar explicaciones del porqué de los hechos por sí mismos.

Para lograr lo planteado se requiere estar en el aula o fuera de ella, observar la dinámica de clase o de las relaciones sociales, observar el comportamiento o la interacción social en los recreos o cualquier otro elemento que pueda generar o activar reacciones positivas o negativas a la autoestima del estudiante adolescente con Asperger.

Además, Hernández *et al.* (2010) agregan que la flexibilidad de los planteamientos cualitativos es mayor que la de los cuantitativos, porque son abiertos, expansivos, no direccionados en su inicio, se aplican a un número pequeño de casos, el entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos. Por lo tanto, no hay dos investigaciones cualitativas iguales, pueden ser similares, aunque ambas tengan el mismo tema.

Asimismo, Ramírez Robledo, Arcila, Buriticá & Castrillón (2004) manifiestan que la investigación cualitativa se propone un camino para abordar una problemática de orden social, que está relacionada con la descripción, la interpretación y la constitución o construcción de sentido. La investigación cualitativa trabaja con contextos que son naturales o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador.

En este caso, la observación será fundamental como elemento para obtener información. Se observará el contexto y a quienes actúan dentro de él, tal y como son en el momento; no se aplicarán variables o elementos externos

para probar resultados. Las observaciones se harán en contextos reales y cotidianos.

La variabilidad de la investigación cualitativa modificará el diseño de esta, que fue planteada desde un inicio. Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) expresan que, en el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación. Solamente al realizar la labor en el aula o en la institución, surgirán naturalezas que puedan indicar el cambio de diseño de lo planeado. Lógicamente, esto incluye a los instrumentos y al contenido.

En fin, la naturaleza humana es cambiante, quizás impredecible, por eso lo planteado en un principio puede variar conforme se den los hechos y se ahonde en los diferentes factores educativos y su influencia.

Aunado a lo anterior, y como parte de esta investigación cualitativa, se enmarca un paradigma. Tomas Kuhn (1980), define el concepto de paradigma como las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Es la expresión del modo que, en un determinado momento, una sociedad tiene de enfocar y solucionar los problemas.

d. Participantes

La población de estudio son adolescentes que presentan el SA y que estén estudiando actualmente en alguna institución privada; se incluyen desde décimo y undécimo año. Lo anterior debido a que, en estos centros educativos privados, por lo general, existe cierta organización en relación con estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual favorece su ingreso y estancia y, además, porque podría beneficiar la realización de este trabajo por la

información que puedan poseer acerca del estudiante o estudiantes con esa condición.

Para ubicar la población, se realizaron varias llamadas a colegios privados, se escribieron varios mensajes, los cuales fueron remitidos vía correo electrónico, se explicó el proyecto por desarrollar y la temática en aras de obtener una cita con las personas a cargo de la institución en cuestión –ya sea vía personal o telefónica–, se expuso la propuesta de la investigación y se presentó la documentación necesaria para que se autorizara realizar esta labor.

Al final, para la presente investigación participaron dos estudiantes con síndrome de Asperger o trastorno autista, de un centro educativo privado ubicado en barrio Escalante, San José, quienes cursan décimo y undécimo año.

e. Categorías de análisis de la investigación

A continuación, se presenta un cuadro en el cual se muestran las categorías de análisis de la investigación y su correspondencia con los objetivos, su definición conceptual y los instrumentos utilizados para recolectar la información de cada categoría de análisis.

Cuadro 2

Categorías de análisis

Objetivo	Categoría de análisis	Definición	Instrumentos
Determinar cómo es la autoestima en estudiantes quienes tienen SA y que se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014.	Autoestima de estudiantes con SA. Esta se refiere al concepto que cada persona tiene de sí misma. Ese concepto ha sido creado por medio de las diferentes experiencias de vida de cada individuo; por eso, puede ser positiva o negativa.	Ahondar en todo aquello que conlleva a la construcción de la autoestima de un alumno o alumna.	Entrevista al docente.
Identificar los factores que influyen positivamente en la autoestima de estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados un centro educativo privado de San José, en el año 2014.	Factores que influyen positivamente en la autoestima de los estudiantes con SA.	Se refiere a los aspectos positivos del ambiente educativo que repercuten en la autoestima y la aumentan.	Observación.

Continuación de Cuadro 2
Categorías de análisis

Objetivo	Categoría de análisis	Definición	Instrumentos
Identificar los factores que influyen negativamente en la autoestima de estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014.	Factores que influyen negativamente en la autoestima de estudiantes con SA.	Se refiere a los aspectos negativos del ambiente educativo en general, que repercuten en la autoestima y la disminuyen.	Observación.
Identificar, desde la perspectiva de estudiantes adolescentes con SA, quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014, los elementos que podrían contribuir a incrementar su autoestima.	Perspectiva de la autoestima de estudiantes adolescentes con SA. Identificar cuáles elementos podrían contribuir a incrementar la autoestima de los y las estudiantes.	Valorar algunas condiciones en el ambiente educativo, social y familiar, y cómo estas podrían contribuir a que el estudiante con SA pueda mantener o aumentar una autoestima adecuada.	Entrevista al estudiante.

f. Técnicas de recolección de datos

Los instrumentos por utilizar fueron una rúbrica de observación, una entrevista al docente y otra entrevista al estudiante adolescente con síndrome de Asperger. Debido a que la población es menor de edad y está sujeta a cierta protección en relación con su identidad, se requiere de un consentimiento informado por parte de los padres y las madres de familia, así como los permisos respectivos del centro educativo para desarrollar esta propuesta.

A cada instrumento se le hicieron los ajustes necesarios de acuerdo con lo requerido, no solo por la población observada en el momento de ponerlos en práctica y sus resultados, sino por elementos que puedan surgir y que se crea conveniente incluirlos en las rúbricas y, así, hacer los ajustes necesarios.

Los instrumentos fueron aplicados dentro de las instalaciones del centro educativo y en diferentes clases o fuera de ellas, para observar si se daba algún cambio en los estudiantes adolescentes con SA; además, se observó durante los recreos y en el momento que se consideró pertinente.

Existen algunos instrumentos ya creados para determinar si una persona tiene o no el síndrome de Asperger. Los más utilizados y conocidos son: el Test del síndrome de Asperger en la Infancia (CAST, por sus siglas en inglés), y La Escala Australiana, ambos en inglés y español. Por lo tanto, muchos de los puntos establecidos en esos tests podrían servir como base para establecer las rúbricas de observación y formular algunas preguntas.

En cuanto a la rúbrica de observación en el aula, hay que resaltar que, muchas veces, los y las docentes no se sienten a gusto con la presencia de otra persona educadora, aunque no vaya a observar la labor docente. Sin embargo, la institución en la cual se realizó la presente investigación, abrió sus puertas sin condiciones para que el trabajo se llevara a cabo con el mayor profesionalismo posible y los y las docentes han sido muy cooperadores y cooperadoras en ese sentido.

g. Rúbrica de observación

Los puntos por incluir en la rúbrica de observación son:

Si el profesor refuerza la autoestima del estudiante con síndrome de Asperger mencionando hechos positivos acerca de la vida personal del estudiante; si el profesor elogia el trabajo del estudiante con SA y lo motiva a continuar trabajando como técnica para fomentar la autoestima; si el profesor motiva al estudiante con SA a participar en las actividades grupales como técnica para que se sienta a gusto en la clase.

Si el profesor ignora al estudiante con SA y desvaloriza el trabajo que este hace en clase y le ocasiona baja autoestima; si el estudiante con SA se ve afectado por las burlas de sus compañeros, haciéndose notorio en los gestos que hace el estudiante y aislándose de los y las compañeras, lo que produce baja autoestima.

Por último, cuando el estudiante con SA actúa o expresa alguna opinión y es reprimido y censurado, ya sea por sus compañeros o por el profesor, lo cual le produce baja autoestima.

h. Entrevista a docentes

Preguntar por el valor que el docente le da al concepto de autoestima en el momento de impartir la lección; preguntarle al docente si él o ella toma en cuenta la autoestima de los y las estudiantes con síndrome de Asperger cuando da la clase, y cuáles técnicas o estrategias implementaría como docente para incrementar la autoestima de los y las estudiantes con SA.

i. Entrevista al estudiante

Preguntarle al estudiante cómo se siente en el colegio, motivarlo a que brinde la mayor cantidad de información, preguntarle si, alguna vez, ha sentido deseos de no venir a clases y el porqué, preguntarle cómo se ha sentido en ese momento, preguntarle cómo lo hacen sentir los compañeros y las compañeras, ya sea dentro del aula o fuera de esta.

Preguntarle qué entiende por el concepto de autoestima y cómo considera la autoestima que tiene –alta o baja– y que explique el por qué; preguntarle cómo considera que los docentes, las compañeras y los compañeros puedan contribuir a mejorar o a fortalecer la autoestima que él o ella tiene.

j. Validación de los instrumentos y prueba de pilotaje

La creación de instrumentos para una investigación no es un proceso fácil porque se requiere de la certeza de poder alcanzar lo establecido en los objetivos de una investigación por medio de estos.

Herrera (1998), mencionado por Espinoza (2008), expresa que los instrumentos son aquellas herramientas que permiten obtener evidencia y, cuando esta se provee en términos de unidades de medidas, entonces tal instrumento es catalogado de científico.

Es decir, el instrumento debe ser capaz de medir lo determinado en los objetivos y así desarrollar un trabajo de investigación; sin embargo, los instrumentos no están exentos de no poder lograr ese propósito por diferentes razones. Primero, hay que buscar la opinión de expertos quienes orienten la construcción de los instrumentos y, después, hay que probarlos para valorar su eficacia.

Aunado a lo anterior, existen factores externos que podrían influir en los resultados de una prueba, aunque esta sea pasada a una misma población y en un mismo lugar.

Por ejemplo, algunos de los elementos por considerar son los factores ambientales y personales de los individuos incluidos en la investigación. Tal como, a veces, los y las estudiantes se encuentran en una clase en donde el docente es más *tolerante o permisivo* y esto hace que los y las estudiantes se sientan más libres a ser ellos mismos.

O, por el contrario, los y las estudiantes pueden estar en una clase más estructurada en donde se podrían sentir más limitados a expresar lo que sienten o cómo se sienten o, sencillamente, ese día están de mal humor. Todos estos factores pueden afectar el resultado de los instrumentos, aun aplicándolos a la misma población de estudiantes y en la misma institución educativa.

Es importante mencionar lo anterior porque, en el presente estudio, a veces los y las estudiantes estuvieron más receptivos a cooperar en clase o a atender mejor ciertas instrucciones, dependiendo del estado de ánimo que tenían ese día o dependiendo del docente a cargo de la lección.

En general, la construcción de un instrumento es compleja y estará enmarcada por muchas variables, como son los objetivos de la investigación, el acceso al instrumento en sí, la posibilidad de pasar el instrumento varias veces con la misma población y la capacidad de poder adaptarlo si algún inconveniente se presenta.

El pasar un instrumento varias veces y obtener los mismos resultados permite que ese instrumento sea confiable y tenga la validez necesaria y requerida para ser usado.

De igual forma, validar un instrumento requiere de, al menos, dos elementos: confiabilidad y validez, los cuales se podrán obtener buscando el criterio de profesionales en el campo de la Educación y que tengan experiencia

con estudiantes de SA. Asimismo, pueden ser profesionales en Psicología y en Pedagogía, aunados a profesionales con experiencia como guías de trabajos de graduación final o de investigación.

El diseño de los instrumentos inició con un cuadro comparativo en el cual se establecieron los objetivos, las categorías respectivas de acuerdo con cada objetivo y la definición o definiciones de cada categoría, así como los instrumentos por utilizar según esas categorías, en aras de buscar un balance en número, en relación con cada objetivo, con las definiciones y con las categorías establecidas. (Ver Anexo 1).

Después de diseñar los instrumentos, para validar se buscó la opinión de dos expertas. Estas profesionales son del área de la Psicopedagogía y Psicología, respectivamente. Quienes participaron en la validación fueron la psicopedagoga MPs. Karla Villalobos Mora, máster en Psicopedagogía, y la licenciada en Psicología, Jessica Cerdas Álvarez, y el M.Sc. Steven Abarca, psicólogo y psicopedagogo, tutor y guía en este trabajo de investigación. Todos aportaron opiniones con respecto a los instrumentos elaborados.

La corrección de los instrumentos se hizo paso a paso; primero se hicieron los ajustes que recomendó la máster Karla Villalobos Mora, seguido se hicieron los cambios que sugirió la licenciada Jessica Cerdas Álvarez y, por último, se terminaron de consolidar los instrumentos con las opiniones certeras del guía de investigación, el máster Steven Abarca.

En relación con las recomendaciones de la máster Villalobos Mora, estas se enfocaron, mayormente, en redacción y en la precisión de los ítemes del instrumento de observación. En ese instrumento sugirió incluir la palabra “explique” al inicio de las preguntas en un solo punto. Agregó que, en las preguntas, se debería considerar el ambiente de clases como un factor determinante en la construcción de la autoestima.

Por otra parte, añadió que los puntos de la entrevista al docente se pueden dividir en factores negativos y positivos para facilitar la respuesta del instrumento.

Además, puntualizó la importancia de mantener apoyos educativos en el aula, esto en relación con el instrumento de observación, con el fin de brindar las alternativas educativas necesarias que faciliten no solo el aprendizaje sino también que crean el ambiente propicio para el desarrollo de la autoestima de los y las estudiantes.

No se dejaron de lado, en las recomendaciones de la máster Villalobos Mora, el promover actividades de tipo grupal o, al menos, el trabajo en parejas para evitar que el estudiante con SA pase solo o sola en el aula. Considera que el apoyo y la interacción de iguales favorecen el desarrollo de la autoestima.

En otro sentido, la licenciada Jessica Cerdas sugirió figuras para representar emociones y, así, facilitar el contestar las respuestas del cuestionario en lugar de las letras establecidas. El cuestionario es un instrumento que no será aplicado por tener más características de una investigación cuantitativa que cualitativa, según observación hecha por el máster Steven Abarca.

Al revisar la entrevista para el docente, la licenciada Cerdas propuso averiguar por el tipo de adecuación que tiene el o la estudiante con SA, si es significativa o no. Asimismo, sugirió incluir aspectos para que el docente pueda marcar las opciones con el fin de facilitarle las respuestas. Esta observación acerca del expediente del estudiante es importante porque permite conocer cuáles valoraciones y de qué tipo ha tenido el alumno o la alumna, así como el estado actual de las adecuaciones curriculares que tenga el o la estudiante.

Conjuntamente, en la hoja de observación, la licenciada Cerdas apuntó incluir posibles problemas de comportamiento o de conducta y agregó que la autoestima de los y las estudiantes con Asperger puede verse influida por los cambios fuertes que este tipo de alumnos y alumnas manifiesta en relación con

la reacción que la gente, alrededor de estos, pueda generar, si perciben rechazo o aceptación.

Ella considera que los y las estudiantes con SA difieren mucho de su conducta entre aquellos quienes han sido *trabajados o no*; con esto se refiere a si han tenido orientación y capacitación en cuanto a pautas conductuales y sociales.

Igualmente, la licenciada Cerdas es del criterio de que para los y las estudiantes con SA el concepto de autoestima podría no tener el valor que tenga para una persona sin ese síndrome, ya que ellos y ellas viven en su propio mundo, sin ponerle atención a lo que otros digan o hacen; este es un buen comentario por, en el futuro, en el momento de aplicar los instrumentos.

Del mismo modo, la licenciada Cerdas plantó la posibilidad de incluir, en la entrevista a los y las estudiantes, un ítem para que puedan expresar sus intereses y así abrir una puerta para conectarse con el tema de la autoestima.

Esa sugerencia es buena, pero hay que saberla implementar porque hablar de temas de interés es atractivo, pero la duda es qué pasa cuando ya no está ese tema de interés y hay que dirigirse al tema en cuestión en relación con la investigación.

Al concluir la sesión con la licenciada Cerdas, ella hace la observación de que valorar los factores que puedan afectar la autoestima en este tipo de estudiantes no es una tarea fácil y que, posiblemente, los instrumentos tendrían que ser modificados más de una vez para que alcancen los objetivos deseados.

Este último comentario se puede aplicar a lo escrito por Herrera (1998), al indicar que un instrumento debe satisfacer, al menos, tres exigencias básicas:

1. Detectar la señal sin interferencia y, en especial, sin intervención del operador. La operación de medida es la interacción objeto medida-instrumento, por tanto, el interés no es ya objeto sino el complejo-instrumento.

2. No provocar reacción en el objeto de medida o, de ser así, tal reacción debe ser calculable.
3. Basarse en supuestos determinados sobre la reacción entre la propiedad y el efecto observado. (P. 2).

Lo que Herrera (1998) dice concuerda bien con lo expresado por la licenciada Cerdas, en cuanto a hacer ajustes a los instrumentos, los cuales, después de la prueba de pilotaje, sufrieron una pequeña modificación, y se agregaron más preguntas a una de las entrevistas.

Dado que había que crear instrumentos acordes con los objetivos pero, a la vez que alcanzaran esas *fibras íntimas* del concepto de autoestima y que fueran aplicables a los estudiantes adolescentes con SA, se debían utilizar palabras sencillas que pudieran entender.

El máster Steven Abarca fue el más acertado con los comentarios acerca de los instrumentos, porque mencionó que muchos de los ítems son muy buenos para medir el conocimiento del docente y su labor pedagógica, pero que les falta la valoración de la autoestima y su relación con los factores educativos.

Cuando los instrumentos estén listos, se pasan a una población piloto buscando similitud en condiciones con la población propuesta en esta investigación: estudio de casos. Esto con el objetivo de valorar si los apartados incluidos en las rúbricas son apropiados, comprensibles y acordes con lo que se quiere evaluar.

k. Tratamiento y análisis de los datos

Después de aplicar las rúbricas de observación y llevar a cabo las diferentes entrevistas, se analizaron los datos obtenidos y se compararon con

los objetivos establecidos en el presente estudio. Esos resultados también se analizaron con la información presentada por los diferentes autores, siempre tomando en cuenta el contexto social de cada resultado o muestra.

El primer instrumento en ser utilizado, al menos en más de una ocasión, fue el de la guía de observación, tanto fuera del aula como dentro de esta. En esta guía se incluyeron factores positivos y negativos del contexto educativo.

El primer ítem es si el profesor refuerza la autoestima del estudiante con SA mencionando hechos positivos acerca de la vida personal del estudiante. La respuesta a este punto es afirmativa; en clase se observó, en más de una ocasión, cómo el profesor hizo mención de los gustos y áreas en donde el estudiante con SA se destaca en forma positiva.

A estos comentarios, el estudiante con SA esbozó una ligera sonrisa como signo de aprobación positiva y de satisfacción por el comentario hecho. Por otra parte, el profesor expresó una sonrisa de satisfacción y de orgullo por mencionar algo positivo del estudiante.

El segundo ítem se refiere a si el profesor elogia el trabajo en clase del estudiante con SA y lo motiva a continuar trabajando como técnica para fomentar la autoestima. La respuesta a este punto es afirmativa; en las clases observadas el profesor se dirige con respeto al estudiante con SA, revisa el trabajo realizado y le dice frases positivas como: "*muy bien hecho*", "*está bien*", "*ahora descanse y ahorita continuamos*". El estudiante aceptaba de buena manera esos comentarios porque asentía con la cabeza en forma positiva.

El tercer ítem se refiere a si el profesor motiva al estudiante con SA a participar en las actividades grupales como técnica para que el estudiante con SA se sienta a gusto en la clase. La respuesta a este punto es negativa porque al estudiante con SA no le gusta trabajar con los compañeros, prefiere trabajar solo.

El profesor respeta esa decisión y no lo obliga a trabajar ni siquiera en parejas. Esa postura del profesor evita que el estudiante se vea forzado a trabajar en una forma que no le gusta, y hace que el estudiante con SA se sienta a gusto a la hora de trabajar en clase.

El estudiante con SA sabe que el trabajar en grupo es difícil para él porque, a veces, los compañeros lo que hacen es burlarse y hacerle bromas y por ese motivo los evita. Según comentario del estudiante con SA, *"es mejor rechazar primero que ser rechazado por otros"*.

En este punto se denota que el estudiante con SA es consciente de las burlas de los y las compañeras, ya que son con silbidos y con frases peyorativas, pero el estudiante con SA las ignora, no determina a sus compañeros o compañeras.

El cuarto ítem se refiere a si el profesor ignora al estudiante con SA y desvaloriza el trabajo que este hace en clase, con lo que le ocasiona baja autoestima. En ningún momento el profesor ignoró al estudiante con SA, ni desvalorizó su trabajo en clase, al contrario, lo felicitaba por haber terminado antes.

También se observó que si ingresa otro profesor al aula, este otro profesor se dirige con mucho respeto al estudiante con SA, se acerca para hablarle de forma directa y mirándole a la cara.

El quinto ítem se refiere a si el estudiante con SA se ve afectado por las burlas de sus compañeros, ya sea por los gestos que hace y si se aísla de ellos, lo que, quizá, produce una baja autoestima.

El estudiante con SA se da cuenta de las burlas de los y las compañeras, pero decide ignorarlas, no quiere enfrentarlos, no le interesa pelear. Está consciente de que ese actuar burlista no es lo correcto, que así no se trata a las demás personas. Esto se debe al alto concepto que el estudiante con SA tiene

acerca de valores como el respeto, el trato educado y el buen comportamiento en general, todos ellos como valores positivos que se deben seguir.

Sabe que las burlas y los gestos groseros no son adecuados y que lastiman a quien vayan dirigidos. Por eso, maneja el concepto de que es mejor rechazar primero a ser rechazado, porque al percibir el rechazo siente algo que no le gusta, o que le causa dolor y desprecio.

El sexto y último ítem de este instrumento señala que cuando un estudiante con SA actúa o expresa alguna opinión, es censurada, ya sea por sus compañeros, compañeras o por el profesor, lo cual le produce una baja autoestima.

En las observaciones realizadas se notó que, en especial, los compañeros y algunas pocas compañeras sí reprimen con frases burlistas al estudiante con SA cuando este expresa alguna opinión. El estudiante con SA se calla y no prosigue más con lo que estaba diciendo aunque el profesor lo motive a continuar. El estudiante con SA vuelve a ver a sus compañeros y compañeras por unos segundos y luego se concentra en su propio trabajo, simplemente decide ignorarlos.

En la observación realizada en uno de los recreos, se observó que el estudiante pasa solo o busca a estudiantes con Asperger menores que él para interactuar; con ellos se entiende y se siente seguro, según palabras del estudiante con SA.

En todo momento, y partiendo de los principios de la investigación cualitativa, el proceso fue recursivo, es decir, conforme se recolectaba la información de campo se hacían los ajustes necesarios a la información ya existente, así como a los objetivos y al marco teórico. Pues la investigación cualitativa tiene la flexibilidad de hacer ajustes de acuerdo con la información recolectada.

I. Entrevista a docentes

En este instrumento se incluyeron tres preguntas y fue aplicado al profesor quien imparte la clase de español.

La primera pregunta se refiere al valor que el docente le da al concepto de autoestima a la hora de impartir las clases. A lo que el profesor contestó que “*sí claro*”, que él toma muy en cuenta ese aspecto, por eso los trata con respeto, se dirige de forma cortés, toma su tiempo para revisar el trabajo realizado en clase, y nunca les dice groserías.

Para el docente, esta población es muy especial, él la considera especial entre los especiales. También, por ese motivo, no permite que estudiantes con esta condición hagan o digan algo que pueda causarles burlas. Cuando se le presenta una situación así, el docente le llama la atención al estudiante con SA y le dice que no haga más lo que está haciendo, aunque el estudiante con SA no entienda por qué no puede seguir haciendo lo que quiere hacer.

Desde el punto de vista del docente, hay que evitar que el estudiante con Asperger haga actos o diga algo que lo ponga en ridículo; para el profesor, hay que cuidar la imagen para no caer en situaciones que provoquen burlas.

En una ocasión, el estudiante con SA empezó a cantar en el aula, estaba sentado en su asiento y, sin ningún motivo, empezó a cantar en voz alta, el resto de compañeros empezaron a silbar, a hacer comentarios groseros, a gritarle cosas ofensivas y el estudiante con SA seguía cantando. Ahí, en esa situación, el docente se acercó al estudiante con SA y, en forma cortés, le pidió que parara de hacer lo que estaba haciendo, porque no solo desordenaba la clase, sino porque esa actitud generaba un razón de burla hacia el estudiante con SA y el docente no lo considera pertinente.

La segunda pregunta se refiere a si el profesor toma en cuenta la autoestima de los estudiantes con SA cuando da sus clases y, a esto, el docente

contesta que sí, porque no permite comentarios entre ellos o ellas que sean ofensivos; agrega que hay que fomentar el respeto hacia los demás.

Agrega que él siempre se dirige con respeto para servir como un modelo por copiar; hay que dar respeto para obtener respeto. No permite ninguna acción o comentario que pueda generar *bullying*. El docente cree que tener un autoconcepto positivo es importante para que los y las estudiantes se sientan a gusto para venir al colegio y para estudiar.

La última pregunta se refiere a cuáles técnicas o estrategias implementaría el profesor para incrementar la autoestima de los y las estudiantes con SA. El docente responde que hay que tomar una postura seria ante los estudiantes en general, que ellos vean que el docente es una autoridad y que esa autoridad no da motivo o propicia un clima para generar burlas o frases que lastimen la autoestima del estudiante con esta condición.

El docente considera que las actitudes negativas o de agresión deshumanizan en general a los y las estudiantes; cree que hay que esquivar cualquier gesto que pueda generar maltrato psicológico o que afecte la autoestima. Al final de esa última pregunta, el docente se queda pensando un poco y agrega que los estudiantes con SA son muy pobres en su personalidad y que, por eso, hay que cuidar que aquello que hagan no genere acciones que lastimen su propia imagen.

m. Entrevista al estudiante

El último instrumento es una entrevista al estudiante. Para este instrumento se evaluaron cuatro preguntas.

La primera pregunta se refiere a cómo se siente el estudiante en el colegio, y se le pide que diga varias razones. El estudiante contesta que le

gusta mucho el colegio porque ahí le hacen la adecuación curricular que él necesita y porque saca buenas notas.

En los otros colegios en donde estuvo no le hacían la adecuación curricular aunque la mamá la solicitaba y siempre le iba muy mal en todo, lo que hacía que no tuviera ganas de ir al colegio ni de estudiar.

Agrega que, otra razón por la que le gusta asistir a este colegio y que lo hace sentirse bien, es porque ahí entiende más la materia, se le facilita el conocimiento. Ahí le dan muchas fotocopias y tiene que escribir poco.

A la segunda pregunta, la cual dice si alguna vez no ha querido venir a clases, el alumno responde que a este colegio siempre quiere venir ya que tiene amigos ahí, todos sus amigos tienen Asperger, y eso hace que se entiendan y se lleve bien entre ellos. El que sus amigos tengan Asperger hace que se sienta identificado con el lugar, por lo tanto, no se cambiaría de colegio.

Según este estudiante, una persona con el síndrome de Asperger reconoce a otro con el mismo síndrome, y esa sensación es placentera. En los otros colegios no había nadie más que él con SA.

A la tercera pregunta, la cual se refiere a cómo lo hacen sentir sus compañeros, fuera del aula o dentro de esta, el estudiante agregó que los compañeros no saben que él tiene Asperger, por lo tanto, no lo tratan diferente, pero que a él no le gusta juntarse con el resto de los y las compañeras porque son muy escandalosos y muy mal educados, y que él no se relaciona con personas mal educadas, porque para él los valores, el tener buenos modales y comportarse correctamente es muy importante; también dice que los valores religiosos son muy importantes, que él cree en Dios.

La cuarta pregunta se refiere al concepto de autoestima, qué entiende por autoestima y cómo considera que es la autoestima de él. El estudiante con SA dice que él cree que la autoestima es la imagen que uno tiene de sí mismo, y

que él cree que tiene una buena imagen, por lo tanto, él tiene una autoestima alta y buena.

Adiciona que cree que es una buena persona a pesar de haber vivido cosas muy feas en el pasado; aun así se considera bueno, no malo, por los valores que tiene. Considera cosas feas el haber sido objeto de *bullying* cuando estaba en séptimo año en otro colegio. Para él no está bien que la gente le pegue a otros, no está de acuerdo con la agresión.

Contó que se crió con el abuelo porque a la mamá le dio una depresión postparto cuando él nació y no podía cuidarlo. Le gusta mucho armar rompecabezas y los temas relacionados con la computación le encantan. En general, se siente feliz consigo mismo y en el colegio que está ahora.

n. Institución educativa y población

Esta prueba piloto se realizó en un colegio privado ubicado en barrio Escalante, en San José, Costa Rica. Se observó a un estudiante de décimo año con el síndrome de Asperger, tanto en clases como en los recreos. El estudiante tiene quince años y tiene una hermana menor que él pero no presenta esta condición.

Es hijo de padres separados, y la opinión al respecto de esa situación es que esas cosas pasan en la vida, no le da mayor importancia a que sus padres vivan en casas aparte. Dice que la mamá es la que tiene el síndrome de Asperger y por eso él lo heredo. También ha sido diagnosticado con déficit atencional y ha tomado ritalina, pero no le gusta tomar medicamentos, así que, por el momento, no la está tomando. Con las adecuaciones que le hace el colegio él puede trabajar sin medicamentos.

Su vocabulario es muy formal, es un muchacho muy educado, muy consciente de su condición ya que ha recibido terapia por parte de psicólogos.

Sabe bien lo que tiene y sus expectativas es continuar estudiando, le gustaría ser abogado como algunos de sus familiares, pero lo que más le atrae es la computación.

Es muy poco expresivo en sus gustos y parece que se relaciona con una única compañera en la clase, María Paula, porque ella es muy callada y no molesta, tampoco es mal educada.

En este proceso de recolección de datos el profesorado y personal administrativo se mostró dispuesto a cooperar en lo que fuera necesario.

CAPÍTULO IV

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

a. Introducción

Para efectos del análisis de los resultados de esta investigación, estos se presentarán por medio de categorías, todas ellas con base en los objetivos planteados y tomando en cuenta las respuestas de las personas participantes y los datos obtenidos por medio de las observaciones y las entrevistas realizadas, así como su cotejo con la teoría encontrada.

Los participantes se llamarán: estudiante número uno, al estudiante de décimo, y estudiante número dos: al estudiante de undécimo año. Entre una misma categoría se hará referencia a un instrumento u otro o a más, si fuera necesario, esto con el fin de contrastar y analizar la información.

b. Autoestima de estudiantes con SA

Para el trabajo de todas las definiciones que se leyeron en cuanto a la autoestima y que pudieran representar un concepto fácil para explicar a los estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger, se optó por la de Ramos (2004), en cuanto a que esta definición presenta un grado de simpleza y conceptualización apropiadas a esta investigación:

La autoestima es la evaluación que hace la persona y comúnmente mantiene con referencia a sí mismo, expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en que el individuo se cree a sí mismo capaz, destacado, próspero y meritorio. La autoestima es un juicio personal de mérito, que adquiere significado en las actitudes y conductas que el individuo comunica a

otras personas mediante reportes verbales y otras conductas expresivas abiertas. (P. 8).

Y, básicamente, esa fue la frase que se utilizó, la de un *juicio personal*, una *opinión personal* para encaminar la entrevista a los estudiantes adolescentes con SA. Un vocabulario accesible a la edad y que, a la vez, les permitiera expresarse dentro de ese entorno educativo.

A esto hay que sumarle que estos estudiantes tienden a ser muy literales a la hora de recibir un mensaje, por eso se decidió preparar, de una forma *lingüística accesible*, los conceptos por investigar para obtener un mejor resultado. Es decir, aclarar bien el concepto de autoestima.

En el caso del estudiante número uno, al hacer las preguntas #1 y #4, de la entrevista al estudiante, se cuestiona por unos segundos y dice, "*¿usted se refiere a cómo me siento?*", a lo cual se le respondió que sí, que tenía que ver con los sentimientos, con las emociones y cómo cada persona se ve a sí misma, cómo se percibe, cómo se describe, una *opinión personal* de uno mismo.

A la hora de contestar esas preguntas el estudiante número uno lo hizo de forma muy metódica, muy pausada, que a ratos daba la impresión de que estaba leyendo y no conversando, poco expresivo y repetía, en varias ocasiones, lo mismo, lo cual, a veces, se tornó tedioso y cansado para el oyente.

Finalmente dijo: "*me siento bien en este lugar, entiendo más la materia que en los otros colegios, aquí me aplican las adecuaciones que necesito*".

En cambio, el estudiante número dos fue muy rápido para contestar esas preguntas, casi sin mirarme dijo: "*yo me siento feliz, no sé*", por eso hubo que volverle a preguntar y darle algunos ejemplos al respecto, entonces dijo: "*vivo cerca de aquí, me gusta la profesora, no viajo tanto rato en la micro como antes cuando estaba en la escuela*". Pero al contestar tenía una expresión que

denotaba una inocencia de que lo que se le estaba preguntando, no tenía nada que ver con la vida que llevaba.

Esto hace recordar lo que dijo la licenciada Cerdas, de que, a veces, estas personas están muy dentro de su mundo, que posiblemente el concepto de autoestima no les interese.

En otras palabras, dio la impresión de que la autoestima no era importante para él. Tenía una mirada de desconexión de cualquier situación que le hubiera causado dolor o trauma en el pasado y que, por lo tanto, pudiera asociar esa experiencia negativa a lo que se le estaba preguntando.

De ahí que, en este momento, se decidió conversar un poco con él acerca de su vida para poder ubicarlo en las preguntas. Entonces, fue cuando contó que desde que salió de la escuela ha estado en este colegio, que no ha tenido problemas de ningún tipo, ni de agresión, ni de burlas, ni de pleitos: *"desde la escuela donde estaba antes hasta aquí en el cole, siempre me han aplicado las adecuaciones"* y, además, agregó: *"yo soy muy feliz aquí, no tengo problemas con nadie, estoy contento, no quiero irme a ningún otro lado"*. La escuela en la que estuvo era privada.

Ese sentimiento de felicidad se debe a que, en ese lugar, no solo le aplican las adecuaciones curriculares que él necesita, sino que el colegio es bastante flexible en otras políticas académicas como la de llegar tarde a clases, o no asistir a clases por varios días, o no trabajar en clases si no quiere, sin que ninguna de estas situaciones conlleve represalias o castigos.

En cuanto a la autoestima dice: *"no me interesa, yo me siento bien aquí, no quiero irme a otro lugar"*.

Es evidente el gran contraste entre un estudiante y otro en cuanto a la percepción de la autoestima debido a los diferentes ambientes educativos y vivencias que ambos han tenido. Es más, este estudiante número dos solo tiene un amigo y no necesita a nadie más, el cual se llama Miguel, pero todos y todas

le dicen *Migue*, el estudiante lo señala durante un recreo y agrega: *"él es mi amigo, Miguel, yo le digo Migue, me gusta estar con él, me siento bien con él"*, y eso quedó claro por la forma tan segura en que lo dijo, además de que se veía contento.

En cambio, para el estudiante número uno, la situación es otra. En especial lo deja claro en la pregunta #3. Él reconoce que cuando estuvo en los otros dos colegios, los cuales eran públicos, se sentía muy mal, porque además de que los compañeros lo molestaban mucho, también lo agredían, incluso llegaron a pegarle en la cara. Ese evento lo describe con la cara muy seria y diciendo: *"usted sabe que es muy peligroso que le peguen a uno en la cara, algo muy serio podría pasarle en el cerebro"*.

Por eso le gusta este colegio, nadie lo agrede, tampoco nadie sabe que tiene el síndrome de Asperger; *"mis compañeros no saben que tengo Asperger, además no me interesa, porque no me gusta relacionarme con ellos, prefiero a los que tienen lo mismo que yo, porque nos llevamos bien"*.

La agresión que recibió este estudiante le pasó cuando estaba en sétimo año y nunca dijo nada a nadie por miedo a represalias. Ese sentimiento de agresión lo hacía sentirse disconforme con el lugar en donde estudiaba y con él mismo. Además, agregó que: *"ahí no me hacían las adecuaciones curriculares, me trataban igual que a todos, por eso me siento mejor aquí, porque me aplican todo lo que necesito"*.

También indicó que: *"cuando estuve en esos colegios mi mamá me llevó a un psicólogo porque yo no quería ir al colegio, pero no decía por qué. No quería que mi mamá supiera cómo me trataban ahí, que me hacían bullying"*. Después aclaró que ya no va al psicólogo.

Para el estudiante número uno, a pesar de haber estado en varios colegios y sufrir de agresión, aún tiene una autoestima buena: *"yo tengo buena autoestima, a pesar de haber pasado lo que pasé. Soy una buena persona y*

tengo muchos valores". Este estudiante ahora se ve de forma positiva y percibe que sus valores son parte positiva de esa imagen.

Este aspecto es significativo resaltarlo; siempre, durante toda la entrevista, este estudiante se sintió orgulloso de sus valores y de profesarlos. Esos valores refuerzan su autoestima en forma positiva.

En relación con el ambiente educativo, Hully & Lamar (2006) agregan que lo ideal es que una persona diagnosticada con SA sea ubicada en un grupo pequeño con una estructura y atención individualizada. En los otros colegios en donde antes estuvo el estudiante número uno, los grupos eran muy grandes y no existía ninguna atención individualizada para las condiciones que él necesitaba; eran colegios públicos, hasta que encontró este colegio que es privado y en donde existe una gran flexibilidad académica para sus necesidades educativas.

Hay que agregar que este colegio cuenta con un psicólogo, lo que les da la oportunidad a los estudiantes de encontrar un espacio para recurrir ante una situación conflictiva para ellos.

En el caso del estudiante número dos, él está en un grupo en donde todos se conocen y parecen tener buenas relaciones entre los compañeros y las compañeras.

Lo vivido por ambos estudiantes demuestra dos posiciones diferentes de cómo cada uno percibe la autoestima y de cómo el ambiente educativo influye en ese sentido. Para el estudiante número uno, en un principio la autoestima fue mala, por las burlas que recibió y por la agresión de que fue objeto por su condición de SA, pero ahora la situación es diferente, se siente contento en el colegio que está y su autoestima es buena.

Para el estudiante número dos, quien nunca ha pasado por nada que le afecte su autoestima en forma negativa, debido a las condiciones institucionales tan particulares de este colegio, su autoestima siempre ha sido buena, tanto así que no le preocupa el concepto de autoestima.

Este estudiante se siente contento y no demuestra ningún síntoma de malestar o de imagen negativa hacia él mismo, es más, no le da ninguna importancia al concepto de autoestima.

Sin embargo, los profesores de ambos estudiantes, en las preguntas # 1 y # 2, de la entrevista al docente, coinciden en que estos alumnos, y la mayoría de los estudiantes quienes asisten a ese colegio, manejan una autoestima muy baja, ya que vienen, en su mayoría, de hogares disfuncionales, algunos de padres divorciados, en donde ninguno de los padres y las madres de familia se interesan por los estudiantes, en donde ninguno de los progenitores demuestra un compromiso hacia el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Además, agregaron que algunos de sus estudiantes son madres solteras adolescentes, en donde el papá de los bebés también es un adolescente con problemas de drogadicción, sin trabajo, donde ambos aún viven con los padres. Todas estas condiciones negativas favorecen que algunos de los estudiantes tengan problemas a la hora de entablar relaciones con sus compañeros o compañeras de clase, ya que no tienen buenos modelos por seguir en sus hogares o carecen de afecto.

La profesora de undécimo año, por ejemplo, manifestó que para ella la mayoría de los estudiantes tiene una autoestima *"por el suelo"* agregó que: *"yo trato de transportarme al mundo de ellos, de ser empática con todos los alumnos, no solo con unos pocos"*. Esta aseveración la hace en términos generales de sus estudiantes, no solo para los que tienen SA. Agrega que: *"por eso yo no los regaño, siempre les hablo de buena manera, sin gritarles"*, porque, para ella: *"muchos vienen de hogares donde no hay papá", "hogares de jefas de familia solamente y esto les afecta mucho a los muchachos, el no tener esa imagen de ambos progenitores"*.

Ella añade que *"a los estudiantes hay que darles respeto porque así se sienten mejor en la clase"*. Es evidente que durante la observación la docente

respeto a los estudiantes por la forma en que los trata; además, es muy cariñosa y comprensiva con todos los estudiantes en general.

Con estos comentarios se pueden evidenciar discrepancias en lo que manifestaron los estudiantes sobre su autoestima y lo que perciben los docentes por otro lado. Mientras que los estudiantes indicaron tener una buena autoestima, producto del ambiente flexible en el cuál se desarrollan en el colegio, las docentes indicaron lo contrario, que los estudiantes tienen baja autoestima.

Lo anterior permite concluir que, a pesar de que los estudiantes vienen de familias disfuncionales y han tenido una historia matizada por discriminaciones y burlas de los demás compañeros y compañeras, se sienten bien en la institución educativa.

Un ejemplo es lo que manifiesta el profesor del estudiante número uno, ante las mismas preguntas, #1 y #4 de la entrevista al docente: *"estos estudiantes son faltos de amor, vienen de hogares disfuncionales, aquí tal vez es el único lugar donde se les trata con amor y con respeto, ellos son especiales"*. Estas palabras denotan la política institucional de apertura a la condición familiar e individual de todos los estudiantes, no solamente los que tienen SA, también se denota cómo esas políticas se han transmitido a los y las docentes, el trato respetuoso y cariñoso que tienen con todos los estudiantes.

Una vez el director de la institución comentó que: *"lo que hacemos aquí es más que enseñar, es un apostolado, un llamado de Dios de velar por estos muchachos"*. Esta frase es trascendental destacarla porque todos los estudiantes reciben una clase todos los días en la mañana que se llama *Biblia*.

Para el colegio, esas clases no son para enseñar religión, esas clases son para hablar del valor de la persona, del respeto que hay que sentir por los demás, de las buenas acciones que todos y todas pueden hacer cada día por el

prójimo. Esto es un aspecto muy positivo de esta institución, pues les inculca el respeto hacia los demás y les refuerza la autoestima a los y las estudiantes.

En las clases de *Biblia*, se enseña a valorar y a respetar a la persona tal y como es, se le da el lugar como un ser maravilloso e inteligente que Dios ha puesto sobre la tierra. Desde esa perspectiva, se les enseña a los estudiantes que todos ellos son valiosos, a pesar de las condiciones físicas, emocionales, económicas, familiares o de cualquier índole que tengan. Estos conceptos calan de forma positiva en la autoestima del alumnado en general.

A la pregunta #2 de la entrevista al docente, la profesora de undécimo manifestó que: *"por supuesto que yo escucho a mis estudiantes, escucho sus problemas, o los problemas que tienen en la casa, les muestro empatía, los apoyo en todo lo que puedo, a pesar de lo que hagan o digan en la clase durante las lecciones que yo doy, jamás los saco de la clase, ni mucho menos les mando boletas al hogar porque esa no es política de la institución"*.

Continúa diciendo que *"a los muchachos hay que apoyarlos, a veces necesitan alguien que los oiga simplemente y que les preste atención, eso es todo lo que necesitan"*. Agrega que, *"por ejemplo, algunos de estos estudiantes se van conmigo a mi casa a recibir alguna tutoría, ellos dicen que se sienten mejor conmigo que en sus casas, hasta les doy de almorzar"*.

Es claro que esta profesora se identifica y está comprometida con la parte emocional de sus estudiantes. No cualquiera acepta llevarse a sus estudiantes a almorzar a la casa y acompañarlos para que no estén solos en la casa.

Asimismo, y en relación con la misma pregunta #2, de la entrevista al docente, el profesor de décimo afirma que: *"yo siempre tomo en cuenta la autoestima de mis estudiantes, por eso yo nunca los regaño, y si tengo que hacerlo, lo hago con respeto y mucho cariño, no permito que se pongan en situaciones donde hagan el ridículo porque eso no me gusta, eso lo paro rápido"*.

Quizás estos comentarios de los docentes sean elementos que demuestren la existencia de una *desconexión emocional* de la mayoría de los padres y las madres de familia en relación con la vida de sus hijos e hijas, de lo que viven, quiénes son sus amigos y amigas, lo que aprenden, lo que sienten, cómo se sienten, cómo se perciben a ellos mismos, cómo se desenvuelven en clases o fuera de esta, quiénes son sus profesores y cómo perciben a sus hijos e hijas como estudiantes.

Ante la pregunta #3 de la entrevista al docente, acerca de cuáles técnicas o estrategias implementaría usted para incrementar la autoestima de los estudiantes con síndrome de Asperger, la profesora de undécimo contestó: *"ellos me ven como figura de autoridad, pero eso sí con respeto, ellos no me ven con miedo, porque yo soy muy amable con ellos, pero a la hora de llamarles la atención lo hago con firmeza, nunca con groserías"*. Ella cree que esas son sus estrategias no solo para un tipo de estudiante, como el que tiene SA, sino para todos en general. Es decir, demostrar y dar respeto, para luego pedirlo.

Definitivamente, queda constatado, por las observaciones que se hicieron, que esta profesora es firme pero muy respetuosa y cariñosa con sus estudiantes. El tono de voz, cuando se dirige a los estudiantes, es seguro y ella es muy asertiva, no grita, no es sarcástica, ni mucho menos los ofende o los pone en situación de ridículo.

Otra estrategia que utiliza es conocer lo que viven sus estudiantes en los hogares, por eso, si los percibe diferente, les pregunta si les paso algo; ella agrega que *"los estudiantes reflejan con su comportamiento cualquier situación que vivan en la casa, ya sea mala o buena, ellos son como un espejo de lo que pasa en la vida de cada uno"*.

La docente es una persona observadora de la conducta y del actuar de sus estudiantes y, en especial, conoce lo que están viviendo en sus casas y, por eso, los alterna todos los días para que trabajen cerca de su escritorio, en esa relación tan cercana que establece de trabajo; es una buena estrategia para

conocer más la situación familiar de sus estudiantes, así como proporcionarles una atención más individualizada a los estudiantes y supervisar el trabajo en clase.

Sierra (2010) dice que los profesores desempeñan una función vital a la hora de ayudar a los niños con Asperger a negociar con el mundo que les rodea y, por lo tanto, sugiere el uso de estrategias sociales como fundamentales para facilitar el éxito.

La estrategia de la profesora de undécimo se considera muy acertada; los y las estudiantes negocian día a día quién se sentará cerca de ella y quién no, y eso parece gustarle a toda la población de estudiantes, no solo a los que tienen SA. Los estudiantes dicen cuando no han participado o cuando alguien ya lo ha hecho y quiere volver a participar quitándole la oportunidad a algún compañero o compañera.

Al respecto, Rodríguez & Caño (2012) manifiestan que los jóvenes dependen de los resultados que obtienen para crear su imagen de autoestima, si obtienen resultados negativos, baja la autoestima y llega el sentimiento de fracaso. Al contrario, unos jóvenes con una autoestima elevada disfrutan de experiencias más positivas y, a la vez, se ven fortalecidos para enfrentar los nuevos cambios.

En ese sentido, el colegio, de una forma muy particular con sus políticas de tolerancia y no represivas, trata de fortalecer la autoestima de sus estudiantes, a todos en general, no solo a los que tienen SA, lo cual queda claramente demostrado por el trato que el personal docentes le da al estudiantado, y por la flexibilidad académica que existe con los horarios, ausencias y comportamiento en la clase durante las lecciones.

c. Factores que influyen positivamente en la autoestima de estudiantes con SA

Con respecto a esta categoría, se encontraron muchos elementos que favorecen la autoestima de estudiantes con SA. Primero, tienen pocos profesores quienes dan las materias básicas, lo que facilita el manejo y el desarrollo de las asignaturas, dado que los docentes son conscientes del volumen de trabajo que asignan cada uno de ellos y los están coordinando.

Belichón, Hernández, & Sotillo (2009) indican que los alumnos presentan más dificultades en los aprendizajes debido a los problemas de organización, horarios variados, y seguimiento de normas de la institución, lo cual provoca una notoria baja en el rendimiento escolar.

No obstante lo anterior, en este colegio, al contar los estudiantes con pocos profesores o prácticamente uno en toda la semana –en el caso de los estudiantes de undécimo año– ellos no tienen que lidiar en organizar mucho material de estudio; además, casi todo el material está fotocopiado, manejan un mismo horario de asistencia –solo por las mañanas– y salen antes del mediodía. Los estudiantes de décimo solo van a clases por las tardes.

En cuanto a la política institucional de fotocopiar material, el profesor de décimo año dijo: *"si alguno no trae el material de trabajo de ese día yo le doy mi libro, o voy y le saco las copias que necesita para que trabaje y no se atrase"*.

Lo mismo hace la profesora de undécimo cuando agrega: *"yo no molesto ni insisto si no quieren trabajar ese día, yo sigo con mi clase, pero si el estudiante lo solicita con mucho gusto yo le fotocopio el material que necesita"*.

Otro elemento positivo es que tienen recreos bastante extensos; a media mañana tienen uno de una hora, lo cual les permite descansar y desconectarse de lo académico. Con ese tiempo, pueden comer tranquilamente la merienda,

jugar e interrelacionarse. En el caso de los estudiantes quienes asisten a clases por la tarde, también el recreo es de casi cincuenta minutos.

Otro aspecto por resaltar es que, a pesar de ser un colegio privado, no maneja material excesivo de estudio, característica, en su mayoría, bien conocida de los colegios privados del Área Metropolitana. En realidad, solo manejan el material solicitado por el Ministerio de Educación Pública. Ambos profesores agregaron que *"aquí se trabaja con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Pública, en especial se le da contenido a los temas para que los muchachos pasen bien los exámenes del Ministerio"*.

Al tener pocos profesores es un hecho que existe una educación más individualizada y coordinada entre los mismos docentes, lo cual repercute en el trato hacia los estudiantes y hace que estos se sientan a gusto en ese lugar. Los estudiantes saben que pueden hablar con sus profesores cuando tienen un problema, los ven prácticamente todos los días y eso les da un sentido de familiaridad; además, cuentan con el psicólogo, a quien pueden recurrir en caso de algún problema, por lo que es un aspecto importante de destacar.

La profesora de undécimo ve a los estudiantes todos los días y eso forma una relación cercana, un tipo de acompañamiento para el estudiante en su desempeño académico, en especial para quienes cursan el último año de colegio.

Sierra (2012) señala que los profesores desempeñan una función vital al facilitar los mecanismos para lograr el éxito en la educación, y que ese acompañamiento debe empezar desde edades muy tempranas para facilitar el aprendizaje y periodos de mayor demanda.

Por eso es que el estudiante número dos se siente tan bien en ese lugar, pues ha recibido todo ese acompañamiento desde que inició el colegio, no ha pasado por lugares en donde le borren la pizarra o por algún tipo de maltrato, situación que sí vivió, muchas veces, el estudiante número uno.

Tanto es así que ese estudiante –número uno– dijo: *"para mí era muy frustrante estar copiando y que me borrarán la pizarra, porque era muy difícil reponer la materia"*. Por política institucional, en ese colegio, a ningún alumno se le borra la pizarra.

Además, esa relación cercana entre docente y alumno se pudo observar un día en que los estudiantes terminaron temprano y el estudiante número dos decidió quedarse con la profesora mientras ella estaba trabajando en su escritorio; ese estudiante no quiso salir con su único amigo a la parte del frente del edificio para esperar a ser recogido por sus familiares, prefirió quedarse con la profesora.

La profesora de undécimo le dijo, ese día, al estudiante número dos: *"no mi amor, si no lo pueden venir a recogerlo ya, mejor se queda aquí conmigo para que no esté ahí afuera esperando solo, ni mucho menos irse caminando para la casa porque lo pueden asaltar, Dios libre le pase algo, mejor quédese aquí conmigo"*.

El estudiante número dos, al quedarse con la profesora, demostró que se siente a gusto con ella, que prefiere estar ahí en el aula que estar a la entrada del edificio y compartir con otros estudiantes. Simplemente, se quedó con la profesora, no habló con ella, solo estaba a la par haciéndole compañía mientras la profesora ordenaba sus objetos personales.

En cuanto a aplicar estrategias en el aula, Ramírez Sánchez (2011) sugiere confirmar los aspectos explicados a los estudiantes haciéndoles preguntas, brindar tareas más cortas, animarles con gestos, que los tiempos de estudio no sean tan largos, situarlos cerca del maestro y ayudarlos a organizar la agenda.

Todas estas recomendaciones dadas por este autor, se observaron en el colegio y se pueden considerar como factores muy positivos para el desarrollo académico, lo cual, obviamente, repercuten e influyen de manera positiva la

autoestima. Existe una atención individualizada hacia los y las estudiantes y a su proceso de aprendizaje.

Otra política del colegio que beneficia mucho a los y las estudiantes y favorece la autoestima es la de brindar material fotocopiado, ya que se escribe poco, tanto es así que las pizarras son muy pequeñas, tal vez un metro de ancho por un metro de alto. Sin embargo, cuando el profesor escribe en la pizarra solo escribe un ítem a la vez y no lo borra hasta que el cien por ciento de los y las estudiantes lo haya copiado; después se continua con la opción que sigue.

Es prohibido borrarles la pizarra a los estudiantes; esto me dijo el profesor de Español de décimo: *"si por error yo borro la pizarra y alguien no ha terminado, yo vuelvo a escribir esa pregunta o lo que escribí y doy el tiempo que sea para que lo copien"*. Y todos los estudiantes saben tan bien esto que ellos le dicen al profesor: *"profesor ya yo termine de copiar"* y el profesor les hace un gesto con la mano de que ya se enteró, pero que hay otros que todavía no han terminado y que hay que esperarlos, y es sorprendente cómo todos y todas esperan a estar listos y listas para pasar a la siguiente pregunta o ítem que escribirá el profesor.

Mientras esperan que todos terminen de copiar, los estudiantes hablan entre ellos, oyen música, van al baño, revisan el celular, caminan por el aula, se acercan a conversar con el profesor, pero no presionan a quienes todavía no han terminado de copiar; todos se esperan para continuar con la clase.

Aunado a lo anterior, existe una gran flexibilidad de cumplir con el horario establecido por la institución, sin que por ello se den represalias, porque los y las estudiantes no son amonestados si no asisten a clases, tampoco se atrasan con lo que estudian, porque después, en forma de copias, consiguen la materia estudiada con el mismo profesor.

En relación con el horario, los y las estudiantes pueden llegar tarde a clases, a veces hasta una hora y media de retraso o hasta dos después de

iniciada la clase y no se les penaliza por ello; la profesora de undécimo externo: *"yo sí paso lista como un control interno, pero no porque tenga que hacer algún reporte o porque tenga que informarlo al hogar"*. En cuanto al profesor de décimo, este agregó: *"yo no paso lista porque no es obligatorio, aquí prácticamente el estudiante falta lo que quiere y no se le dice nada"*.

Otro factor que no afecta la autoestima a los y las estudiantes es que no hay reportes al hogar en caso de mala conducta o si no hicieron algún trabajo asignado o, simplemente, si no quieren trabajar en clase, no hay boleta ni amonestación verbal o escrita. La profesora de undécimo dice que *"aquí la política es no mandar reportes al hogar, y mucho menos sacarlos del aula, eso es prohibido, si pasa algo, solo se les habla en un tono como regañándolos, algo firme, solo hay que hablarles, no gritarles ni amenazarlos"*.

En el caso del profesor de décimo, él dijo que: *"aquí no se hacen boletas, yo la verdad les doy la libertad de que hagan lo que quieran mientras otros están terminando de copiar o de responder los cuestionarios, solo si veo algo de violencia o agresión o que alguien se burle de alguna persona o que algún estudiante haga algo que lo ponga en ridículo, ahí sí llamo la atención, porque no me gusta que hagan el ridículo"*.

Si el estudiante no quiere trabajar o no hacer nada en clase, no se le obliga. Si el estudiante quiere oír música en lugar de hacer un ejercicio, el estudiante puede oír música, o si el estudiante quiere hablar con un compañero o compañera puede hacerlo, lo que no se les permite es salir del aula en hora de clase, solo si tienen que ir al baño.

Las políticas institucionales no son de represión hacia ningún alumno o alumna, ellos trabajan a su propio ritmo y según se sientan ese día, de acuerdo con el ánimo; quizás esto se deba a que no solo tienen estudiantes con síndrome de Asperger sino, también, estudiantes con problemas de trastornos emocionales, de conducta, de agresividad, de adaptabilidad social, de nivel cognitivo bajo, con problemas físicos, con problemas de aprendizaje y, por lo

tanto, la política es dejar que el momento pase y continuar con la clase, y no poner mucha atención a quienes están diciendo o haciendo algo.

Por último, la institución maneja una semana de *Introductorios* –así se le llama a la semana antes de cualquier examen–; si fuese necesario, se toman más días que los cinco de una semana lectiva. Durante esa semana o esos días, no se ve materia nueva, sino que a los y las estudiantes se les asigna una práctica resuelta por día, *casi idéntica* al examen que tendrán la semana siguiente.

Esa práctica, casi igual que el examen que tendrán en pocos días, se estudia en la clase, se destina la mañana o la tarde solo para ello; una práctica por día, por ejemplo, si es la de Español, ese día los estudiantes solo se dedican a analizar la práctica de Español, el porqué de la respuesta correcta y el porqué de las respuestas erróneas. Esos días son de un repaso guiado y el resto del tiempo es libre o los profesores se dedican a aquellos estudiantes quienes requieren de mayor atención.

Ambos profesores, de décimo y undécimo año, fueron claros al manifestar cuándo había semana de *Introductorios* para que, en esa semana, no fuera a observarlos: "*no se le olvide que la otra semana hay Introductorios, no hay clases corrientes, para que no venga, sino dentro de dos semanas hasta que pasen todos los exámenes*", pero sí me explicaron muy bien en qué consistían los *Introductorios*.

Y, quizás, la semana de *Introductorios* es la semana más importante para todos los estudiantes del colegio, no solo para los que tienen SA. En esa semana, no solo se repasa lo que se preguntará en cada prueba, sino cómo se repasa, el formato propio de la prueba, las respuestas correctas, las respuestas equivocadas y, además, los estudiantes, quienes han faltado, obtienen el material preciso y exacto que necesitarán repasar para hacer los exámenes.

d. Factores que influyen negativamente en la autoestima de estudiantes con SA

En realidad, en esta área no se encontraron factores que pudieran afectar de forma negativa la autoestima de los estudiantes con SA. En un grupo de estudiantes no falta quien diga o haga una broma, pero eso no pasa a más en este lugar. Si alguien dice o hace algo no apropiado, eso queda como un comentario en el *aire*, los otros estudiantes ni le ponen atención.

No se evidenciaron problemas de agresión ni de discriminación, ya que la institución maneja muchos casos de estudiantes con diversos problemas y necesidades educativas. Tener una condición o necesidad educativa es la norma, no la excepción.

Los dos estudiantes entrevistados han expresado que están muy felices de estar en esa institución educativa y que, por nada del mundo, se cambiarían de lugar.

Sin embargo, hay que destacar que los docentes no conocen a los padres y madres de familia de sus estudiantes. El colegio no hace reuniones con los progenitores, según la profesora de undécimo. Esa condición crea una relación algo distante entre el colegio y los padres y las madres de familia de los estudiantes y lo que los y las estudiantes están aprendiendo ahí.

Es decir, la comunicación no es la idónea, no hay información en cuanto a la situación y la evolución académica de estos estudiantes con SA ni con respecto al resto del estudiantado, al menos no entre docentes y padres y madres de familia en la forma tradicional de reuniones, con horario establecido para ese fin.

Un ejemplo claro de esto lo demuestra el ausentismo de muchos de los y las estudiantes; uno de los estudiantes de décimo tenía tres semanas de no

asistir a clases –desde que yo estaba haciendo las observaciones–, solo dijo, cuando llegó, que estaba enfermo, sin presentar boleta de justificación.

Pero, quizás, por otro lado, esta flexibilidad de horario es una de las razones por las cuales a los estudiantes les gusta y se sienten bien de estar en dicha institución; no se sienten presionados por una asistencia obligatoria.

El colegio conoce la población de estudiantes que tiene y sabe que con políticas de tipo restrictivo no logrará nada positivo. En realidad, las políticas institucionales se basan en dar mucho amor y comprensión a los estudiantes.

Y, precisamente, ese amor y cariño se demuestra en el trato que los docentes les dan a todo el alumnado, no solo a las personas quienes tienen SA, sino al resto de los estudiantes, ya que los profesores no gritan, ni se dirigen en términos despectivos a sus discípulos, ni les hacen burlas o comentarios de doble sentido, a pesar de lo que digan algunos educandos o en el caso de que algunos de ellos tengan hasta tres semanas de no asistir a clases; no por eso se les hace algún comentario despectivo.

Los docentes tampoco discuten con los y las estudiantes, aun cuando algún estudiante pueda levantar la voz en forma grosera o gritar o tirar papeles o golpear la pared mientras se imparte la clase. Los docentes son muy pacientes y siempre se dirigen con respeto, les indican que vayan a sus asientos y que se pongan a trabajar.

Hay que recordar que son adolescentes en época de cambio, con características muy propias de esa etapa, aunado a que vienen de hogares con diversos problemas y, quizás, todo eso fomente los momentos de mal comportamiento.

Maciques (2013) agrega que la adolescencia es una de las fases de la vida más complejas, una época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia (P.1).

Pero el concepto de independencia es variado en estos casos, porque tenemos estudiantes que son *independientes* para decidir si vienen a clases o no, si trabajan en clases o no, si cumplen con sus deberes o no, pero no son independientes en cuanto a las responsabilidades que deben asumir en su función de estudiantes adolescentes, en cumplir con lo que el colegio les pide.

Aquí es donde las políticas del colegio deben orientarse un poco hacia otro rumbo, para lograr que toda la población de estudiantes, no solo la que tiene SA, asuma las responsabilidades académicas que le corresponde de acuerdo con el nivel en el que se encuentra; eso es formarlos para el futuro, ser parte de la sociedad responsable con sus compromisos y deberes.

En esta institución, no hay actividades en las que los y las estudiantes tomen posiciones de participar o no; no se asignan trabajos en grupo para desarrollar en la casa o trabajo en parejas o en equipo en las aulas; no hay trabajo cooperativo, lo cual impide desarrollar estrategias de cooperación que los estudiantes con SA necesitan desarrollar, practicar y aprender, y no solo ellos, sino el resto del alumnado.

Si bien es cierto, como se mencionó en párrafos anteriores, que la adolescencia es una época de una gran demanda de interacción social, en este caso tan particular de ambiente educativo, los y las estudiantes adolescentes con SA no sienten ninguna presión social o emocional por interactuar, porque las políticas institucionales no fomentan los espacios para que esto se dé.

En síntesis, no se evidencian factores negativos porque el ambiente de esa institución y la flexibilidad de los docentes hacen que los discípulos no reciban mensajes o interacciones que puedan afectar negativamente la autoestima; sin embargo, la filosofía institucional y la mediación pedagógica no está contribuyendo a la autonomía del estudiantado y a asumir responsabilidades con las que se enfrentarán cuando egresen del colegio.

e. Perspectiva de la autoestima de estudiantes adolescentes con SA

El estudiante número dos, en relación con la pregunta #1, de la entrevista al estudiante, indicó que se siente muy a gusto en ese colegio, nunca ha estado en otro, y no quiere estar en otro. Él dice: *"me gusta mucho venir aquí porque me tratan bien, y me hacen las adecuaciones que necesito, nunca he repetido ningún año"*.

Además agregó que: *"ese cole me queda muy cerca de mi casa, no tengo que viajar tanto como cuando iba a la escuela que salía muy temprano de la casa"*. En relación con la pregunta #2 dice que: *"solo a veces no quiero venir pero es porque quiero dormir un rato más, pero sí me gusta venir"*.

A pesar de que vive cerca del colegio, los papás le pagan microbús por seguridad, para que no camine y no se exponga a ser asaltado. A la pregunta #3 agrega que *"los profes son pura vida, no tengo problemas, no hay pleitos, si no quiero venir nadie me dice nada, si no quiero trabajar tampoco"*.

Cuando se le hizo la pregunta de qué pensaba él de la autoestima, preguntas #4 y #5, dijo, muy sinceramente, que no sabe qué decir. Al volver a preguntarle, dándole más detalles acerca del concepto, me dijo que: *"yo sé que me siento bien aquí y que me gusta venir a este cole, no quiero estar en otro cole"*.

En cuanto a la última pregunta, #6, dijo: *"no me interesa, yo me siento bien aquí, tengo a mi amigo"*. El estudiante número dos agregó que: *"los profesores son muy buenos conmigo, me tratan con respeto, yo me siento bien aquí"*.

En cuanto al estudiante número uno, haciéndoles las mismas preguntas, #1 y #2, aseguró que sí se siente bien en ese colegio, no en los otros que

estuvo: *"en los otros coles no me sentía bien, la verdad no quería ir, no tenía amigos de verdad, la gente se burlaba de mí".* En la pregunta #3, de la entrevista al estudiante, dijo que: *"Aquí no tengo problemas con nadie, algunos compañeros son malcriados y escandalosos, pero yo no les hago caso, a mí me gusta estar aquí, me siento muy contento, no me pasaría a ningún otro colegio".*

En relación con la pregunta #4, de la misma entrevista, dijo que: *"tengo una autoestima alta y buena, porque creo que soy una buena persona a pesar de haber pasado por muchas cosas difíciles".*

Es evidente que ambos estudiantes se sienten bien en ese colegio y eso repercute en la autoestima positiva; ninguno se cambiaría a otro lugar. No se sienten presionados por la materia, si no van o no trabajan en clase, al final la consiguen fotocopiada o la estudian de los *Introdutorios*.

El colegio tiene pocas demandas académicas y no fomenta el trabajo en grupo. Estas dos condiciones hacen atractiva la institución para ambos estudiantes. Según comentarios de la profesora de undécimo año, el colegio no promueve fiestas o actividades sociales o artísticas o paseos que puedan causarle algún nivel de ansiedad a estos alumnos por tener que interactuar con los demás estudiantes.

En este sentido, Hernández (2006) manifiesta que hay que considerar que, en el colegio, se incrementa la demanda de estudio, el adolescente debe cumplir con más materias y, por lo tanto, hay más profesores que en la escuela, y solo este hecho puede ser causa de estrés.

Pero, evidentemente, y según los resultados de esta investigación, estos estudiantes no tienen que lidiar con esos factores educativos como el exceso de material de estudio, al contrario, tienen una estructura que se adapta al perfil de su desarrollo en los ámbitos académico, social y emocional.

Con respecto a la autoestima, el colegio crea ambientes que favorecen su desarrollo positivo; los estudiantes están contentos, no tienen ninguna queja, no

quieren irse de ahí. Sin embargo, habría que ponerlos en situación forzada de socialización y de trabajo en clase, como un baile, una actividad artística o la entrega de un trabajo extra clase del colegio para valorar el desempeño social y académico de ellos en esas condiciones.

Por otra parte, y con respecto al desarrollo de habilidades académicas y de aprendizaje cooperativo, se podría sugerir llevar a cabo algunos cambios, tales como exigir, a estos estudiantes: a escribir cuando hay que escribir, a hacer los dictados, a fomentar –al menos– el trabajo en parejas, a dar un tiempo determinado para copiar lo que está en la pizarra y no promover tanto el material fotocopiado.

CAPÍTULO V

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

a. Conclusiones

A partir de los objetivos planteados en esta investigación, se pueden derivar las siguientes conclusiones:

Con respecto al primero objetivo:

"Determinar cómo es la autoestima en los estudiantes quienes tienen SA y que se encuentran en matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014", se pudo constatar lo siguiente:

1. La autoestima de los estudiantes con SA, quienes han estado en otros centros educativos y luego se pasaron a este colegio, mejoró.
2. Los estudiantes con SA, quienes iniciaron el colegio en ese lugar y que ahora están en undécimo año, dicen que siempre se han sentido muy bien en esa institución, que su autoestima es alta y eso lo expresan en palabras como: *"feliz, bien, sin problemas, no me cambiaría, me hacen las adecuaciones que necesito, estoy contento"*.
3. La autoestima de los estudiantes con SA es alta, ya que las políticas institucionales se adaptan a ellos, en el sentido de que se sienten muy bien en ese lugar, pues les da una sensación de comodidad, bienestar y de pertenencia a ese colegio.
4. La autoestima de los estudiantes con SA es alta porque se les facilita toda clase de adecuaciones curriculares y modificaciones para que esos y esas estudiantes se sientan bien en ese lugar. Eso contribuye, sin lugar a dudas, a mantener una autoestima buena para los estudiantes con SA.

5. La autoestima de los estudiantes con SA en alta porque no hay boletas ni amonestaciones escritas o verbales en caso de presentar un mal comportamiento o que un estudiante no quiera trabajar ese día. Si hay que llamar la atención, se hace oralmente, de forma respetuosa y asertiva.

Con respecto al segundo objetivo:

"Identificar los factores que influyen positivamente en la autoestima de los estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014", se pudo confirmar lo siguiente:

1. Las políticas institucionales están creadas y dirigidas al bienestar de los estudiantes en general, las cuales incluyen a los estudiantes con SA. Los estudiantes no tienen que adaptarse a esas políticas, es el colegio el que adapta las políticas a ellos.
2. Existe una enorme flexibilidad para cumplir con los horarios; los estudiantes llegan tarde a clases o faltan a clases, pero no hay amonestación por ello, ni verbal ni escrita. No hay control de asistencia pero, si algún profesor quiere llevar un control de asistencia puede hacerlo, pero no hay ninguna reacción si un estudiante tiene tres semanas o más de no asistir a clases, por ejemplo.
3. Si el estudiante no quiere copiar un dictado, después se le facilitan las fotocopias para que se lo lleve a su casa; no se le obliga a copiar. Se le solicita respetuosamente que copie pero, si el estudiante con SA no quiere, no se le insiste, se le deja solo y que haga lo que más le plazca en ese momento.
4. Al estudiante con SA se le facilitan, en forma impresas, las prácticas, las cuales son muy similares a los exámenes, lo cual le permite obtener buenas calificaciones en las pruebas. Las prácticas son un repaso muy cercano al contenido de los exámenes.

5. Al estudiante con SA no se le obliga a trabajar en grupo, trabaja solo, lo cual le evita negociar o hablar con sus compañeros.
6. Al estudiante con SA no se le asigna trabajo para elaborar o producir en la casa, solo hace repasos, eso se le dice en forma oral. Mucho menos se le asignan trabajos en grupos para desarrollar en la casa.
7. Existe apertura en el uso del uniforme. Solo la camiseta oficial del colegio es requerida, el resto de la vestimenta como: pantalones, tipo de zapatos, adornos para el cabello, color para el cabello, corte del cabello, accesorios para el cuerpo –como tatuajes y joyería en general– queda al criterio del estudiante, así como el uso de maquillaje y pintura de uñas.
8. Se permite hacer otras actividades en el aula mientras se trabaja, ya sea oír música, usar audífonos, hablar con los compañeros y compañeras, dibujar, ver el celular, distraerse con revistas, comer, por ejemplo.
9. Si se asigna un trabajo en clase y el estudiante con SA lo termina rápido, antes de la hora de salida, tiene el derecho de irse aunque sea tiempo lectivo. Si lo recogen los padres de familia, se llama a la casa para que lo recojan, pero si utiliza el servicio de microbús, debe quedarse en el aula hasta que sea la hora de salida. El tiempo que le queda libre lo puede emplear en lo que desee.
10. Lo que el colegio no permite es quedarse en los pasillos, si es tiempo de clases.

Con respecto al tercer objetivo:

"Identificar los factores que influyen negativamente en la autoestima de los estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014", se pudo comprobar lo siguiente:

1. En general, los estudiantes con SA socializan lo mínimo, tanto en clase, como en los recreos. Por ejemplo, en clase pasan solos o hablan con un mismo compañero y, en los recreos, pasan con

alumnos quienes tienen la misma condición, aunque sean de otro nivel. Esa situación no les permiten lograr una socialización más "real" que la que sus congéneres le puedan dar. Sin embargo, no se puede decir que esto afecte negativamente la autoestima.

2. El colegio no promueve el trabajo en grupo en clase, ni el trabajo en grupos fuera de la institución. Esto facilita más el aislamiento de estos estudiantes con esta condición.
3. El colegio no promueve actividades deportivas, ni artísticas, ni sociales. No hay paseos en grupo. Estas políticas no incentivan la interacción social, pero no se puede afirmar que esto afecte negativamente la autoestima.

Con respecto al cuarto y último objetivo:

"Identificar, desde la perspectiva de los estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014, los elementos que podrían contribuir a incrementar su autoestima", se pudo cotejar lo siguiente:

1. Se mantienen y aplican las adecuaciones curriculares. Los estudiantes con SA están a gusto en ese centro educativo porque se le aplican puntualmente todas las adecuaciones curriculares solicitadas.
2. Se resaltan los valores morales que estos estudiantes tienen como ejemplo por seguir. Ellos dicen que no copian en los exámenes, y que no mienten, y que no hacen escándalos en la clase como los otros compañeros.
3. Se detiene cualquier muestra de burla o de agresión. A veces les gusta una compañera y todos los compañeros, en forma de grupo, empiezan a burlarse. No les gusta que hagan burla de eso porque se sienten avergonzados y, especialmente, porque no son correspondidos.

En síntesis, el trabajo realizado evidencia que las políticas institucionales favorecen enormemente la autoestima de los y las estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger, así como a la población estudiantil en general. El ambiente educativo no genera malestar alguno que ponga en riesgo emociones negativas hacia él o la estudiante con SA y, con ello, que perjudique su imagen de autoestima.

En el nivel educativo, se debe trabajar más las áreas con *dificultades* que presenta esta población de estudiantes; un docente no debe limitarse a brindar solamente el material de clase; también debe enseñarle al estudiante a asumir su deber de procesar la información brindada y analizarla para construir procesos de aprendizajes significativos, los cuales puedan impactar en forma relevante su aprendizaje.

b. Recomendaciones

A la institución:

1. Fomentar el trabajo en grupo en la clase, aunque sea en periodos cortos de quince o veinte minutos, al menos una vez al día. No elegir al estudiante con SA para líder del grupo, para no causarle momentos de ansiedad pero, al menos, forzarlo un poco a trabajar con otra persona.
2. Establecer, al menos, un trabajo por trimestre para desarrollar en la casa y que sea en grupo o, al menos, en parejas, de tal forma que los estudiantes con SA se sientan un poco obligados a relacionarse con sus compañeros de clase, fuera del ambiente del aula, lo cual implica llamarse por teléfono o escribirse vía correo.
3. Planear alguna actividad en la institución, como una feria, en donde estudiantes con SA asuman una función importante en alguna de las actividades. Asignarles el diseño de la actividad, invitarlos a opinar y estar cierto tiempo trabajando en esa actividad.
4. Fomentar el tema de valores. La institución todas las mañanas tiene una hora, aproximadamente, de clase de *Biblia*. Aprovechar ese tiempo para exaltar la honradez, el no copiar en los exámenes, no burlarse de los demás, asistir a clases puntualmente, comportarse adecuadamente durante las lecciones, valorar el trabajo en equipo.
5. Exaltar los valores artísticos de los y las estudiantes. Hay una estudiante con SA que le gusta mucho dibujar y, a otro, que le gusta cantar. Sacar a relucir esas habilidades como algo positivo y que ayude a aumentar la autoestima alta de esos estudiantes con SA.

A los docentes:

1. Incentivar el trabajo cooperativo en la clase y hacer cambios de compañero y compañera de trabajo, al menos, una vez por semana, lo cual les permitirá, a estos estudiantes, relacionarse con todos los miembros de la clase.
2. No permitir que el estudiante con SA no trabaje en clase. Darle un tiempo para lidiar con el *mal* momento por el cual esté pasando, pero hacer la *presión* necesaria para que trabaje igual que los demás. Se deben evitar tratos preferenciales.
3. No darle todo el material fotocopiado. Es importante que el estudiante con SA también tome apuntes, resuma, saque ideas y escriba, de tal forma que se responsabilice por no tener el material estudiado si no trabaja en clase.
4. Resaltar y valorar con frases positivas cuando el estudiante con SA accede a trabajar en forma cooperativa.
5. Brindar información sobre el tema del Asperger para que otros y otras docentes conozcan sobre las características de desarrollo y puedan pedirle más participación y compromiso a estos estudiantes en la clase y en el estudio. El síndrome de Asperger es una condición del neurodesarrollo, no hay que tratarlo como una discapacidad.
6. Fortalecer la autoestima de estos estudiantes, tratándolos como a los demás y evitar tratos preferenciales.
7. Asignar, al menos, un trabajo individual para hacer en la casa y, de esta manera, estimularlos y formarles el hábito de estudiar en la casa. Asignar un porcentaje de tarea por realizar en la casa y que se incluya en la nota final. Las tareas, aunque sean pequeñas, ayudan para que los estudiantes repasen, en especial cuando no han querido trabajar en la clase.

A los padres y las madres de familia:

1. Involucrarse más en la vida académica de sus hijos. Asistir al colegio y conocer a los maestros y a las maestras de sus hijos. Tener un mayor compromiso con el aprendizaje de sus hijos e hijas.
2. Exigir algo de trabajo para que sus hijos e hijas hagan en la casa, ya sea trabajo individual o en grupo.
3. Aportar trabajo y, quizás, materiales para elaborar actividades sociales y artísticas dentro de la institución y fuera de esta. Esto favorece la interacción social de sus hijos e hijas, los prepara para cuando salgan del colegio y tengan que relacionarse con otras personas.
4. Formar un grupo de padres y madres de familia dentro de la institución para dar charlas, asesorar, compartir y acompañar a las otras familias que tienen hijos con esas mismas características.
5. Integrarse y participar más en las políticas académicas de la institución que tengan que ver con el desempeño académico de sus hijos e hijas. Tal vez se podría abarcar un poco más de contenido académico del establecido en los programas de estudio por el Ministerio de Educación Pública.

A los psicopedagogos o psicopedagogas:

1. Incentivar el trabajo cooperativo en clase de estos y estas estudiantes con algún o alguna compañera cercana o con la que tengan algún tipo de amistad.
2. Dar pautas para estructurar los trabajos, de tal forma que estos y estas estudiantes encuentren rutas para poder organizarlos e iniciarlos, ya que las funciones ejecutorias del cerebro son débiles y, por lo general, les cuesta iniciar un proyecto.
3. Fomentar el uso de otro tipo de memoria que no sea la mecánica, para que él o la estudiante con SA elabore conocimientos significativos que favorezcan el aprendizaje.
4. Trabajar con dibujos y expresiones faciales con el fin de enseñarle, a esta población de estudiantes, diferentes estados emocionales que les permita relacionarse asertivamente con las demás personas y, a la vez, para que estos estudiantes puedan expresar cómo se sienten.
5. Trabajar el significado de expresiones comunes y así enseñarles el significado social y funcional del lenguaje.

c. Conclusión final

El trabajo realizado evidencia que las políticas institucionales favorecen enormemente la autoestima de los y las estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger o trastorno autista, así como a la población estudiantil en general. El ambiente educativo no genera malestar alguno que ponga en riesgo emociones negativas hacia él o la estudiante con SA y, con ello, perjudique su imagen de autoestima.

Es una institución pequeña, con grupos pequeños, con diversidad de estudiantes en el área de aprendizaje, en donde se exploran a diario los valores espirituales, los cuales se tratan de poner en práctica hacia todos y todas las personas que conviven diariamente en ese lugar. Las adecuaciones curriculares son puestas en práctica con el objetivo de lograr el éxito académico de sus todos y todas las estudiantes.

En el nivel educativo, se debe trabajar más en ciertas áreas, como tomar apuntes, analizar, trabajar en grupo o socializar; el docente no debe limitarse a brindar solamente material fotocopiado de clase, también debe enseñarle al estudiante a asumir su función de procesar la información brindada y de analizarla para que construya sus propios conocimientos de aprendizajes y que estos sean significativos para su aprendizaje.

Además, hay que estimular ambientes para socializar y así practicar y enseñar estrategias de tipo social que le permitan, a esta población en estudio, incorporarse exitosamente en el mundo laboral, social y familiar.

En este sentido, él o la profesional en Psicopedagogía podrían brindar orientación apropiada, no solo a los educadores sino a los padres y a las madres de familia para que los y las estudiantes logren alcanzar un mejor aprendizaje sin menoscabar la autoestima de los y las estudiantes con SA.

También él o la profesional en Psicopedagogía pueden brindar asesoramiento en cómo poner en práctica las adecuaciones curriculares pertinentes. No hacer nada, no puede tomarse como una adecuación curricular, hay que motivar al estudiante con SA a trabajar y para que asuma la responsabilidad de estudiante que tiene en ese momento, dado que, en un futuro próximo, tendrá que asumir otros roles como un individuo más de la sociedad.

REFERENCIAS

- Artigas J. (2005). Aspectos neurobiológicos del síndrome de Asperger. Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar. *Actas de la Primera Jornada Científico-Sanitaria sobre síndrome de Asperger*(Sevilla, 9 de junio de 2005).
- Álvarez, A. (2010). El adolescente con Asperger debe comprender su condición. *Tercer Congreso Mundial de Autismo*. Dis-capacidad.com Disponible en: <http://www.dis-capacidad.com/nota.php?id=1232>
- Anderson, H. (2013). *Aula propuesta educativa*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 Disponible en: <http://aulapropuestaeducativa.blogspot.com/>
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. (J. K. Publishers, Ed.) London.
- Belichón, M., Hernández, J. & Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger: una guía para los profesionales de la educación*. Editan: Centro de Psicología aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid: (CPA-UAM), Ed.) Disponible en: <https://www.uam.es/centros/psicologia/paginas/cpa/paginas/doc/documentacion/guiaparaprofesionales.pdf>
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Caso clínico (s.f.). Servicio de Psiquiatría y Psicología CIBERSAM, Hospital San Joan de Deu Esplugues de Llobregat, Barcelona.
- Caballero de la Cruz, J. & Benavente, M. (2005). Síndrome de Asperger: Un enfoque multidisciplinar. Actas de la primera jornada-científico sanitaria sobre síndrome de Asperger (Sevilla, 9 de junio de 2005). Coordinadores del programa de integración de jóvenes con discapacidad del Excmo. de Salamanca. Fundación AFIM. Disponible en: <http://www.psyncron.com/wp-content/uploads/2011/05/ASPERGERANDALUCIA.pdf>
- Cordero, M. (17 de diciembre de 2008). Menores son considerados problema. Niños con síndrome de Asperger son rechazados en el aula. *La Nación*. Disponible en www.nacion.com/ln_ee/2008/.../aldea1810832.htm
- Colás, M. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. España: Ediciones Ifar S.A.

Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=561492>

Discurso Inaugural II Congreso Internacional Síndrome de Asperger, Sevilla 2009. Recopilado el día viernes 18 de abril de 2014. Federación Asperger España. Disponible en: http://www.asperger.es/publicaciones_detalle.php?id=234&titulo=Discurso%20Inaugural%20II%20Congreso%20Internacional%20Sindrome%20de%20Asperger%20Sevilla%202009

DeRosier, M. E., Swick, D. C., Davis, N. O., MCMillen, J. S. & Matthews, R. (2011). *The Efficacy of a Social Skills Group Intervention for Improving Social Behaviors in Children with High Functioning Autism Spectrum Disorders*. L. Springer Science+Business Media, Ed. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21042870>

Díaz Sibaja, M., Jiménez Vallecillo, J., Carmona, R., Trujillo, A. & Martínez Serna, O. (2007). *Federación Asperger España*. Recuperado el 2 de Setiembre de 2013. Disponible en: <http://www.asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=191&cat=6> *educacionespecial-cristina.blogspot*. (23 de noviembre de 2010). Recuperado el 18 de octubre de 2013. Disponible en: <http://educacionespecial-cristina.blogspot.com/2010/11/cuadro-comparativo-sobre-el-autismo-y.html>

Espinoza, J. (2008). *Validación y estandarización de instrumentos*. Subdirección de Evaluación y Tratamiento del INPEC. Convenio Interadministrativo de Cooperación Académico-Científico N.º 29. Disponible en: <http://extension.upbbga.edu.co/web2/pagina2/archivos/VYEInstrumentos.pdf>

Espinoza, J. (2008). *Instrumentos de medición*. Miembro del Equipo Interdisciplinario de la Universidad Nacional de Colombia, coordinado por José Ruiz, para la Subdirección de Evaluación y Tratamiento del INPEC en el marco del Convenio Interadministrativo de Cooperación Académico-Científico N.º 29, de 2008.

Federación Andaluza de padres con hijos con trastornos del espectro autista. Disponible en: <http://www.autismoandalucia.org/index.php/presentacion>

Federación de Asperger España –Frontera– (s.f). *Síndrome de Asperger: aspectos discapacitantes y valoración*. Difusión recomendada por la secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Disponible en: http://www.asperger.es/publicaciones_detalle.php?id=36&titulo=S%EDnдр

ome%20de%20Asperger:%20Aspectos%20discapacitantes%20y%20Valo
raci%F3n

Freire, S., Llorente, M. & Gonzalez, A. (2010). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Madrid: Asociación Asperger España.

Granizo, L., Naylor, P. & Del Barrio, C. (2006). *Revista de Psicodidáctica*. Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos. Volumen 11. N.º 2, págs.. 281-292.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). México: McGraw Hill.

Hernández, J. (2006). *El síndrome de Asperger a través de las diferentes etapas educativas*. (R. Polibea, Ed.) 78. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/documentos/etapas.pdf>

Hully, C. & Lamar, S. (2006). *Asperger Syndrome in Adolescent Females*. (I. J. Learning, Ed.) 13(3). A Review of Assessment Approaches and Intervention Strategies for Educational Practitioners. Christina Hully, Mount Saint Michael's College, Australia, Stephen Anthony Larmar, Griffith University, Australia. Disponible en: <http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/14167/40458.pdf;jsessionid=5BACFD256A12253CBE3FF8EB9EAD1FBB?sequence=1>

Kendall, C. (2011). *The Asperger's Syndrome Survival Guide: What you and your Family Need to know*. (I. Visions Publishing, Ed.)

Kuhn, T. S. (1980). *Los paradigmas científicos*. Madrid: Alianza Editorial.

López, M. (2008). Intervención educativa con un alumno con síndrome de Asperger. Atención a la diversidad. Secundaria. *Revista Digital Práctica docente*. N.º 9 (Enero/Marzo, 2008). CEP de Granada. ISSN: 1885-6667. DL: GR-2475/05.

Maciques, E. (18 de febrero de 2013). *Autismodiario.org*. Recuperado el 2 de setiembre de 2013. Disponible en: <http://wp.me/p1lUm3-6he>

Martínez del Río, C., & Vázquez, C. (2008). El alumno con síndrome de Asperger en la educación secundaria: propuesta para una educación de calidad. *Innovación y experiencias educativas, II*. Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen II el síndrome de asperger. Respuesta educativa. Disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1513789/tgdvolumenii.pdf>

Meneses Heredia, & Bello Dávila. (2013). *Reacción de adaptación en adolescentes y su vínculo con las capacidades emocionales*. Disponible en http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=96928&id_seccion=4504&id_ejemplar=9469&id_revista=291

Muñiz, M. (2008). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Ramírez Robledo, L., Arcila, A., Buriticá, L. & Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación*. Guía didáctica y módulo. Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de educación, 2nd edición, Disponible en: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

Ramírez Sánchez, D. (agosto de 2011). Estrategias de Intervención Educativa con el alumnado con síndrome de Asperger. Atención a la diversidad, necesidades educativas especiales y atención al alumnado con el síndrome de Asperger. *Innovación y Experiencias Educativas* (N. 45). ISSN 1988-6047 Dep. Legal: GR 2922/2007 Disponible en: http://www.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_45/DOLORES_MARIA_RAMIREZ_SANCHEZ_1.doc.pdf

Ramón, C. (2010). *Descubrir el Asperger*. (Segunda ed.). Una amplia visión de este trastorno aún poco conocido escrita desde la experiencia personal. Segunda edición. Con prólogo del Dr. Josep Artigas Neuropediatra y Psicólogo Ramón Cererols. Esta obra esta sometida a una licencias de Creative Commons. Disponible en: <http://www.pairal.net/asperger/AspergerE3W.pdf>

Ramos, M. (2008). Valores y autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Carabobo. Valencia-Edo. Carabobo, Venezuela. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a1n1/1-1-2.pdf>

Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). *Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategia de intervención*. Universidad de Málaga, Facultad de Psicología, Málaga.

Sandra Freire Prudencio, S. (s.f.). *Equipo Asesor Técnico de Asperger España*.

- Siboldi, J. (2011). *Síndrome de Asperger y habilidades sociales: un abordaje grupal*. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades Teresa de Ávila.
- Sierra, T. (2010). *Innovación y experiencias educativas*. Síndrome de Asperger. ISSN 1988-6047 Dep. Legal: GR 2922/2007 N. 36 Noviembre de 2010. Disponible en:

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/MARA%20DE%20LOS%20SANTOS_SIERRA_1.pdf
- Sintes, A., Arranz, B., Ramírez, N., Rueda, I., & San., L (2011). Síndrome de Asperger. ¿Un trastorno del desarrollo diagnosticable en la edad adulta? Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar. *Actas españolas de psiquiatría*. ISSN 1139-9287, Vol. 39, No. 3, 2011, págs. 196-200. Enrique.
- Tine, M., & Lucariello, J. (2012). Unique Theory of Mind Differentiation in Children with Autism and Asperger Syndrome. *Autism Research and Treatment*, 11. (B. L. Leventhal, Ed. Hindawi Publishing Corporation) Volume 2012, Article ID 505393, 11 pages. Disponible en:
<http://www.hindawi.com/journals/aurt/2012/505393/>
- Vegas, G. (Agosto de 2011). *Innovación y experiencias educativas*. ISSN 1988-6047 Dep. Legal: GR 2922/2007 N. 45. *Síndrome de Asperger*. Disponible en:
http://www.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_45/GREGORIA_VEGAS_GONZALEZ_2.pdf
- Villanueva, M. (Junio de 2011). *Innovación y experiencias educativas*. ISSN 1988-6047. Dep. Legal: GR 2922/2007 *Innovación y experiencias educativas* N. 43. *Tiene un estilo peculiar*. Disponible en:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_43/MARIA%20VILLANUEVA%20GARCIA_1.pdf

ANEXOS

Anexo N.º 1 Cuadro comparativo objetivos

Anexo N.º 1. Cuadro comparativo Objetivos	Categorías	Definición	Instrumento
Determinar cómo es la autoestima en los estudiantes quienes tienen SA y que se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014.	La autoestima en los estudiantes con Asperger.	¿Qué valor le da usted al concepto de autoestima a la hora de dar sus clases? ¿Toma usted en cuenta la autoestima de los estudiantes con SA cuando da sus clases? ¿Cuáles técnicas o estrategias implementaría usted para incrementar la autoestima de los estudiantes con SA?	Entrevista al docente.
Identificar los factores que influyen positivamente en la autoestima de estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014.	Factores positivos que influyen en la autoestima de los estudiantes con SA.	El profesor menciona aspectos positivos del estudiante con SA en clase. El estudiante con SA tiene libertad de expresar su opinión cuando quiera y como quiera. El estudiante con SA tiene libertad de trabajar a su gusto. No es	Rúbrica de observación.

		presionado a trabajar con compañía.	
Objetivos	Categorías	Definición	Instrumento
Identificar los factores que influyen negativamente en la autoestima de los estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado en San José, en el año 2014.	Factores negativos que influyen en la autoestima de los estudiantes con SA.	Los compañeros y las compañeras se burlan del estudiante con SA o le hacen bromas. El profesor ignora al estudiante con SA durante la lección. El profesor hace comentarios despectivos acerca del estudiante con SA durante la lección o fuera de ella.	Rúbrica de observación.
Identificar, desde la perspectiva de los estudiantes adolescentes con SA quienes se encuentran matriculados en un centro educativo privado de San José, en el año 2014, los elementos que podrían contribuir a incrementar su autoestima.	Perspectiva de los estudiantes con SA en cuanto al concepto de autoestima.	¿Te sientes a gusto en el colegio? Menciona varias razones. ¿Alguna vez no has querido venir a clases? ¿Cómo te hacen sentir tus compañeros? (dentro y fuera de la clase). ¿Qué entiendes por el concepto de autoestima?	Entrevista al estudiante con SA.

Anexo N.º 2. Instrumentos

Instrumento número uno.

Elaborado por la magíster Carmen Leonhards,
UCR.

Entrevista a profesores

Nombre de la institución: _____ Iniciales del profesor: _____

Clase que imparte: _____ Nivel: _____

Instrucciones: por favor responda las siguientes preguntas.

1. ¿Qué valor le da usted al concepto de autoestima a la hora de dar sus clases?

2. ¿Toma usted en cuenta la autoestima de los estudiantes con SA cuando da sus clases?

3. ¿Cuáles técnicas o estrategias implementaría usted para incrementar la autoestima de los estudiantes con SA?

Observaciones:

Instrumento número dos. Elaborado por la magíster Carmen Leonhardes, UCR.
Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

Guía de observación: factores educativos y su relación con la autoestima

Iniciales del estudiante: _____ Número de estudiantes: _____ Horario: _____

Observación # _____ Nivel: _____ Clase: _____

Instrucciones: se marcará con una equis (X) en la casilla correspondiente al ítem descrito, conforme a lo que se observa. En la parte de comentarios, se agrega lo que se considera necesario.

	Factor educativo positivo	Factor educativo negativo	Dentro del aula	Fuera del aula
El profesor refuerza la autoestima del estudiante con SA mencionando hechos positivos acerca de la vida personal del estudiante.				
El profesor elogia el trabajo en clase del estudiante con SA y lo motiva a continuar trabajando como técnica para fomentar la autoestima.				
El profesor motiva al estudiante con SA a participar en las actividades grupales como técnica para que el estudiante con SA se sienta a gusto en la clase.				
El profesor ignora al estudiante con SA y desvaloriza el trabajo que hace el estudiante en clase, lo cual le ocasiona baja autoestima.				
El estudiante con SA se ve afectado por las burlas de sus compañeros (se nota en los gestos que hace y se aísla de ellos), lo que produce una baja autoestima.				
Cuando el estudiante con SA actúa o expresa alguna opinión es reprimido y censurado, ya sea por sus compañeros o por el profesor, lo cual le produce una baja autoestima.				

Instrumento número tres. Elaborado por la magíster Carmen Leonhardes, UCR.

Entrevista a estudiante Nombre de la institución: _____

Iniciales del estudiante: _____ Edad: _____

Instrucciones: contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo te sientes en el colegio? Menciona varias razones.

2. ¿Alguna vez no has querido venir a clases?

3. ¿Cómo te hacen sentir tus compañeros? (Dentro de la clase y fuera de esta).

4. ¿Qué entiendes por el concepto de autoestima? ¿Y cómo consideras tu autoestima?

5. ¿Por qué dirías que tu autoestima es alta o es baja?

6. ¿Cómo consideras que los docentes y tus compañeros o compañeras puedan contribuir, mejorar o fortalecer tu autoestima?

Anexo N.º 3. Consentimiento informado

Consentimiento Informado,

Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Estimada (o) participante:

Soy estudiante del Programa de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia. Como parte de los requisitos del Programa se llevará a cabo una investigación que trata sobre: Los factores del contexto educativo que afectan positiva y negativamente la autoestima de los estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger.

El objetivo del estudio es: analizar los factores del contexto educativo que inciden positiva y negativamente en el desarrollo de la autoestima de estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger.

Esta investigación es requisito para obtener mi Maestría en Psicopedagogía. Usted ha sido seleccionada (o) para participar en esta investigación la cual consiste en hacer observaciones de clase, entrevista al docente y entrevista al estudiante. Usted puede contestar solamente las preguntas que así desea.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo para usted, ni recibe ningún beneficio económico.

Una vez terminada la investigación se procederá a realizar una devolución de los resultados a usted y a las demás personas participantes de esta institución (o en el estudio)

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar conmigo al teléfono 8381-4799 o con la Maestría en Psicopedagogía de la UNED al (506)25 27 23 51/ 25 27 26 22 o al correo eoares@uned.ac.cr con el asistente de la maestría el señor Emerson Ovarés.

¡Muchas Gracias!

He leído el procedimiento descrito arriba. La (el) investigador(a) me ha explicado el

Estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para

Participar en el estudio de la estudiante Carmen Leonhades sobre el tema Los factores educativos que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes con el síndrome de Asperger. He recibido copia de este procedimiento.

_____

Firma del participante

Fecha: 11 / 6 / 19.

Anexo N.º 4. Carta de la lectora

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORIA ACADEMICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGÍA

12 de setiembre del 2014

Señores

Universidad Estatal a Distancia
Coordinación
Maestría en Psicopedagogía
Presente


Estimados señores:

Por este medio les comunico que en mi función de Lectora del Trabajo Final de Graduación de la estudiante Carmen Leonhardes Hernández, cédula 1-582-864, doy fe de que todas las observaciones y recomendaciones hechas por mi persona han sido incorporadas al borrador de TFG en su última versión del 12 de setiembre del 2014.

El TFG tiene como título: "Factores del contexto educativo que influyen en el desarrollo de la autoestima de estudiantes adolescentes con Síndrome de Asperger de un centro educativo privado de San José en el año 2014".

Por lo tanto extiendo el aval para que el documento sea presentado ante el Tribunal Examinador según lo estipulado en el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación de las Maestrías del Sistema de Estudio de Posgrado.

Atentamente,



Nombre: MSc. Shirley Chavarria Calderón
Cédula: 1-0862-0471
Teléfono: 2273-3933 y 8911-9753
Correo electrónico: spchavarria@gmail.com y
spchavarria@costarricense.cr

Anexo N.º 5. Carta de la filóloga

24 de setiembre 2014


Señores
Escuela de Ciencias de la Educación
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía
Universidad Estatal a Distancia (UNED)
Presente

Estimados señores:

La estudiante Carmen Leonhards Hernández me entregó, para revisión filológica, el Trabajo final de graduación para optar por el grado de Magister en Psicopedagogía denominado **"Factores del contexto educativo que influyen en el desarrollo de la autoestima de estudiantes adolescentes con síndrome de Asperger de un centro educativo privado, de San José, en el año 2014"**.

Al respecto debo señalar que, en la versión del 24 de setiembre 2014, he corregido los aspectos referentes a la estructura gramatical, acentuación, ortografía, puntuación, vicios del lenguaje, entre otros, y considero que con las modificaciones realizadas cumple con los requisitos estipulados.

Con muestras de consideración,


Ljeda. María del Rocío Menge Corrales
Carné 10780 (Colypro)
Teléfonos 2240-5770, 8392-1840

Anexo N.º 6. DECLARACIÓN JURADA

Yo, **Carmen Leonhardes Hernández, mayor, divorciada**, Magíster en la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, vecina de San Francisco de Dos Ríos, con cédula de identidad N.º 1-582-864, en este acto, debidamente apercibida y entendida de las penas y consecuencias con que se castiga en el Código Penal el delito de perjurio, ante quienes se constituye en el Tribunal Examinador de mi trabajo de investigación Universitaria para optar por el título de **Maestría en Psicopedagogía**, juro solemnemente que mi trabajo de investigación titulado: **"Factores del contexto educativo que influyen positiva y negativamente en la autoestima de los estudiantes adolescentes con el síndrome de Asperger de un centro educativo privado de San José, en el año 2014"** es una obra original que ha respetado todo lo preceptuado por las Leyes Penales así como la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos N.º 6683, del 14 de octubre de 1982 y sus reformas, publicada en la *La Gaceta* N.º 226, del 25 de noviembre de 1982; incluyendo el numeral 70 de dicha ley que advierte: "Artículo 70. **Es permitido citar a un autor, transcribiendo los pasajes pertinentes siempre que estos no sean tantos y seguidos, que puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjurio del autor de la obra original**". Asimismo, quedo advertida de que la Universidad se reserva el derecho de protocolizar ante Notario Público. En fe de lo anterior, firmo en la ciudad de San José, a los 30 días del mes de octubre del año 2014.

Firma del estudiante

1-582-864
Cédul